

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. XXVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1957 N.º 68**

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 do 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 e matéria transcrita.*

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1957 N.º 68

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

*Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo*

*Rio de Janeiro — Brasil*

*DIRETOR*

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

*Documentação e Informação Pedagógica*

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

*Documentação e Intercâmbio*

ELZA RODRIGUES MARTINS

*Inquéritos e Pesquisas*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

*Organização Escolar*

ELZA NASCIMENTO ALVES

*Orientação Educacional e Profissional*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

*Coordenação dos Cursos*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ROBERTO GOMES LEOBONS

*Secretaria*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXVIII

Outubro-Dezembro, 1917

nº 68

## SUMARIO

### *Idéias e debates:*

ANISIO TEIXEIRA, Ciência e Arte de Educar . . . . .	3
GEORGE S. COUNTS.. Educação para uma Sociedade de Homens Livres na Era Tecnológica (III — A Educação e os Fundamentos da Liberdade; IV — O Espírito da Educação Americana). . . . .	17
GILBERTO FREYRE, Palavras às Professoras Rurais do Nordeste . . . . .	40
I. L. KANDEL, A Igualdade de Oportunidades Educacionais e seus problemas . . . . .	51
J. ROBERTO MOREIRA A Direção da Escola Primária . . . . .	26
NEWTON SUCUPIRA, Programa de uma Introdução à Filosofia para servir de base à Filosofia da Educação. . . . .	100

### *Documentação:*

XX Conferência Internacional de Instrução Pública . . . . .	116
Métodos de Ensino da Leitura — Heloísa Marinho e Maria Bessone da Cruz Ferreira . . . . .	130
Discurso do Sr. Ministro da Educação no II Congresso Brasileiro de Ensino Comercial. . . . .	151
Relatório do Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do INEP, ao Bureau Internacional de Educação. . . . .	160
Conclusões do II Congresso Brasileiro de Ensino Comercial . . . . .	179

### *Vida educacional:*

Informação do país. . . . .	194
Informação do estrangeiro. . . . .	209
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Geraldo Mendes Monteiro</i> , Escolas radiofônicas — uma possibilidade indiscutível; <i>Jean Chateau</i> , Sobre algumas notas de exames; <i>José S. Rocha Filho</i> , Crianças bem-dotadas; <i>Maria Irene Leite da Costa</i> . Seleção de alunos para classes especiais; <i>Noemi Silveira Rudolfer</i> , Depoimento sobre a educação no Brasil . . . . .	211

### *Atos oficiais:*

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 3.177, de 11 de junho de 1957 — <i>Estende as regalias conferidas pelo Decreto-lei nº 6.956,</i> <i>de 6 de outubro de 1944;</i> Lei nº 3.188, de 2 de julho de 1957 —	
--	--

*Cria o Museu Nacional de Imigração e Colonização na cidade de Joinville, Estado de Santa Catarina, e dá outras providências; Lei n° 3.191, de 2 de julho de 1957 — Cria a Universidade do Pará e dá outras providências; Lei n° 3.198, de 6 de julho de 1957 — Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos; Lei n° 3.250, de 22 de agosto de 1957 — Altera dispositivos da Lei n° 1.295, de 27 de dezembro de 1950, que estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino; Lei n° 3.252, de 27 de agosto de 1957 — Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social; Decreto n° 41.747, de 2 de julho de 1957 — Aprova alteração dos Estatutos da Universidade Mackenzie; Decreto n° 41.991, de 7 de agosto de 1957 — Dispõe sobre o Estatuto da Universidade do Ceará; Decreto n° 42.054, de 19 de agosto de 1957 — Aprova o Regulamento para registro de professores dos estabelecimentos de ensino agrícola; Portaria n° 282, de 23 de agosto de 1957 — Atualiza dispositivos da Regulamentação do Ensino Secundário; Portaria n° 302, de 30 de agosto de 1957 — Dá nova redação aos artigos 124 a 151 do Capítulo XXIII da Portaria n° 501, de 19 de maio de 1952; Portaria n° 19-A, de 21 de março de 1957 — (Instituto Nacional de Surdos-Mudos) — Dá nova redação ao artigo quinto, do Capítulo II, do Regulamento do Curso Normal do Instituto de Surdos-Mudos; Portaria n° 1.038, de 25 de julho de 1957 — (Diretoria do Ensino Secundário) — Baixa instruções para a organização dos serviços de inspeção e orientação pedagógica no âmbito da Inspeção Seccional de Fortaleza; Portaria n° 290, de 13 de agosto de 1957 — (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) — Torna público o termo do Acordo, firmado em 27 de junho de 1957, sendo partes o Ministério da Educação e Cultura e United States Operations Mission to Brazil. . . . . 229*

## CIÊNCIA E ARTE DE EDUCAR \*

ANÍSIO TEIXEIRA  
Diretor do I.N.E.P.

Agradeço ao amigo — e mestre — Professor Fernando de Azevedo o privilégio de vos falar, ao encerrar-se este seminário de educação, com o qual se inauguraram, em 1957, as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, confiado, afortunadamente, à sua alta e sábia direção.

Este Centro, como os seus congêneres, o Brasileiro e os demais centros regionais, representam elos no esforço continuado com que o Brasil tem procurado acompanhar o desenvolvimento da arte de educar — a educação — nos últimos cinquenta anos, desenvolvimento que se caracteriza por uma revisão de conceitos e de técnicas de estudo, à maneira, dir-se-ia, da transformação operada na arte de curar — a medicina — quando se emancipou da tradição, do acidente, da simples "intuição" e do empirismo e se fêz, como ainda se vem fazendo, cada vez mais científica.

Todos sabemos que isto se deu com a medicina, devido aos progressos dos métodos de investigação e de prova. O desenvolvimento das ciências que lhe iam servir de base e das técnicas científicas de que iria cada vez mais utilizar-se e mesmo apropriar-se, levaram a medicina a um progresso crescente, com a aplicação cada vez mais consciente de métodos próprios de investigação e de prova. São desse tipo — claro que sob os influxos dos progressos mais recentes ainda de outras ciências — os desenvolvimentos que desejamos suscitar na educação, com o cultivo, nos centros de pesquisas, que se estão fundando no Brasil, dentre os quais este de São Paulo é o mais expressivo, de métodos próprios de investigação e prova no campo educacional.

Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes se podem fazer científicas.

\* Conferência pronunciada por ocasião do encerramento do 1º Seminário Interestadual de Professôres, promovido em janeiro de 1957 pelo C. R. P. E. de São Paulo.



Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística. Nas belas-artes, ao estilo pessoal chegamos a atribuir tamanha importância que, muitas vezes, exagerando, consideramos que a personalidade artística é tudo que é necessário e suficiente para produzir arte. Não é verdade. Mesmo nas belas-artes, o domínio do conhecimento e o domínio das técnicas, se por si não bastam, são, contudo, imprescindíveis à obra artística.

A educação pode, com alguns raros expoentes, atingir o nível das~belas-artes, mas, em sua generalidade, quase sempre, não chega a essa perfeição, conservando-se no nível das artes mecânicas ou práticas, entendidos os termos no sentido humano e não no sentido de maquinai, restritivo apenas quanto a belo e estético.

O progresso nas artes — sejam belas ou mecânicas — se fará um progresso científico, na medida em que os métodos de estudo e investigação para este progresso se inspirem naquelas mesmas regras que fizeram e hão de manter o progresso no campo das ciências, ou sejam as regras, para usar expressão que não mais se precisa definir, do "método científico".

A passagem, no campo dos conhecimentos humanos, do empirismo para a ciência foi e é uma mudança de métodos de estudo, graças à qual passamos a observar e descobrir de modo que outros possam repetir o que observarmos e descobirmos e, assim, confirmar os nossos achados, que se irão, de tal maneira, acumulando e levando a novas buscas e novas descobertas. Se esta foi a mudança que originou os corpos sistematizados de conhecimentos a que chamamos de ciências, um outro movimento, paralelo ao das ciências e dele conseqüente, mas, de certo modo autônomo, foi o da mudança das "práticas" humanas pela aplicação do conhecimento científico. Ao conhecimento empírico correspondiam as práticas empíricas, ao conhecimento científico passaram a corresponder as práticas científicas. As práticas, com efeito, fundadas no que a ciência observou, descobriu e acumulou, e, por seu turno, obedecendo aos mesmos métodos científicos, se transformaram em práticas tecnológicas e, deste modo renovadas, elas próprias se constituíram em fonte de novos problemas, novas buscas e novos progressos.

Com o desenvolvimento das ciências físicas e matemáticas e depois das ciências biológicas, as artes da engenharia e da medicina, obedecendo em suas "práticas" às regras científicas da observação, da descoberta e da prova puderam frutificar nos espantosos progressos modernos. Algo de semelhante é que se terá de introduzir na arte de educar, a fim de se lhe darem as

condições de desenvolvimento inteligente, controlado, contínuo e sistemático, que caracterizam o progresso científico.

Não se trata, pois, de criar propriamente uma "ciência da educação", que, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais — de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas. Por outras palavras: trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas — como a engenharia e a medicina — e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexas.

Está claro que essa inteligência da arte de educar a afasta radicalmente das artes predominantemente formais, como a do direito, por exemplo, à qual, me parece, temos, como país, uma irresistível inclinação a identificar a educação. Com efeito, embora não caiba aqui a análise aprofundada dessa inclinação, os sinais são muito evidentes de que ainda consideramos educar antes como uma arte predominantemente formal, à maneira do direito \*, do que como uma arte material, à maneira da medicina ou da engenharia.

Fora essa tendência distorciva, mais entranhada quiçá do que o imaginamos e que importa evitar, a introdução de métodos científicos no estudo da educação não irá determinar nada de imediatamente revolucionário. As artes sempre progrediram. Mas, antes do método científico, progrediram por tradição, por acidente, pela pressão de certas influências e pelo poder "criador" dos artistas. Com o método científico, vamos submeter as "tradições" ou as chamadas "escolas" ao crivo do estudo objetivo, os acidentes às investigações e verificações confirmadoras e o poder criador do artista às análises reveladoras dos seus segredos, para a multiplicação de suas descobertas; ou seja, vamos examinar rotinas e variações progressivas, ordená-las, sistematizá-las e promover, deliberadamente, o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de educar.

Não se diga, entretanto, que tenha sido sempre este o entendimento do que se vem chamando de ciência da educação, à qual já aludimos com as devidas reservas. Pelo contrário, o que assistimos nas primeiras décadas deste século e que só ultimamente se vem procurando corrigir foi a aplicação precipitada ao processo educativo de experiências científicas que poderiam ter sido psicológicas, ou sociológicas, mas não eram educacionais,

\* Também o direito não é puramente uma arte formal, mas não faltam os que o julgam algo de meramente convencional senão de arbitrário.

nem haviam sido devidamente transformadas ou elaboradas para a aplicação educacional.

De outro lado, tomaram-se de empréstimo técnicas de medida e experiência das ciências físicas e se pretendeu aplicá-las aos fenômenos psicológicos e mentais, julgando-se científicos os resultados porque as técnicas — tomadas de empréstimo — eram científicas e podiam os tais resultados ser formulados quantitativamente.

Houve, assim, precipitação em aplicar diretamente na escola "conhecimentos" isolados de psicologia ou sociologia e, além disto, precipitação em considerar esses "conhecimentos" verdadeiros conhecimentos.

A realidade é que não há ciência enquanto não houver um corpo sistemático de conhecimentos, baseados em princípios e leis gerais, que lhes dêem coerência e eficácia. Aí estão as ciências matemáticas e físicas com todo o seu lento evoluir até que pudessem florescer nas grandes searas das tecnologias, que correspondem à sua aplicação às práticas humanas. Logo após vem o ainda mais lento progresso das ciências biológicas e a agronomia, a veterinária e a medicina como campos de aplicação tecnológica.

Para que as "práticas" educativas possam também beneficiar-se de progresso semelhante, será preciso antes de tudo que as ciências que lhes irão servir de fontes se desenvolvam e ganhem a maturidade das grandes ciências já organizadas. Até aí há que aceitar não só que o progresso seja lento, mas que seja algo incerto e, sobretudo, não suscetível de generalização. Mas antes progredir, assim, tateando, sentindo os problemas em toda a sua complexidade, mantendo em suspenso os julgamentos, do que julgar que podemos simplificar a situação, considerá-la puramente física ou biológica e aplicar métodos e técnicas aceitáveis para tais campos, mas inadequados para o campo educativo, pela sua amplitude e complexidade.

Convém, realmente, insistir na distinção entre o campo da ciência e do conhecimento em si e o campo da aplicação do conhecimento e da prática ou da arte. Bastaria, talvez, dizer que a ciência é abstrata, isto é, que busca conhecer o seu objeto num sistema tão amplo de relações, que o conhecimento científico, como tal, desborda de qualquer sistema particular, para se integrar num sistema tão geral, que nele só contam as relações dos conhecimentos entre si; e que a "prática" é um sistema concreto e limitado, em que aqueles conhecimentos se aplicam com as modificações, alterações e transformações necessárias à sua adaptação à situação. Por isto mesmo, não produz a ciência, não produz o conhecimento científico, por si mesmo, uma regra de arte, ou seja, uma regra de prática.

Leis e fatos, que são os produtos das ciências, ministram ao prático não propriamente regras de operação, mas, recursos intelectuais para melhor observar e melhor guiar a sua ação no campo mais vasto, mais complexo, com maior número de variáveis da sua indústria ou da sua arte. A velha expressão: na prática é diferente, é um modo simples de indicar essa verdade essencial de que a ciência é um recurso indireto, é um intermediário e nunca uma regra direta de ação e de arte. A ciência é uma condição — e mesmo uma condição básica — para a descoberta tecnológica ou artística, mas não é, ou ainda não é essa descoberta. Quando se trata de tecnologia das ciências físicas, o processo prático não chega à exatidão do processo de laboratório, mas, pode chegar a graus apreciáveis de precisão. Mas, se a tecnologia é a de um processo de educação, podemos bem imaginar quanto as condições de laboratório são realmente impossíveis de transplantação para a situação infinitamente mais complexa da atividade educativa.

Não quer isto dizer que a ciência seja inútil, mas que a sua aplicação exige cuidados e atenções todo especiais, valendo o conhecimento científico como um ingrediente a ser levado em conta, sem perder, porém, de vista todos os demais fatores.

Em educação muita coisa se fêz em oposição a esse princípio tão óbvio, com a aplicação precipitada de conhecimentos científicos ou supostamente científicos diretamente como regras de prática educativa e a transplantação de técnicas quantitativas das ciências físicas para os processos mentais, quando não educativos, importando tudo isto em certo descrédito da própria ciência.

Para tal situação concorreu, sem dúvida, o fato de nem sempre haverem sido as "práticas educativas" as fornecedoras dos "dados" do problema, como deverá ser, se tivermos de contar com a ciência para nos ajudar a progredir na arte de educar. E em segundo lugar, concorre certa impaciência de resultados positivos que aflige tanto — hélas! — as ciências jovens que servem de fonte e base a uma possível arte de educar menos empírica e mais científica.

Com efeito, tais ciências não nos irão dar regras de arte, mas conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir, com mais inteligência e maior segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas *'práticas educacionais*, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana.

Tudo, na realidade, entra nessa prática. A nossa filosofia, concebida como o conjunto de valores e aspirações, as ciências biológicas, psicológicas e sociais, todas as demais ciências como conteúdo do ensino, enfim, a cultura, a civilização e o pensamento humano em seus métodos e em seus resultados. *Prática*

desta natureza e desta amplitude não vai buscar as suas regras em nenhuma ciência isolada, seja mesmo a psicologia, a antropologia ou a sociologia; mas em todo o saber humano e, por isto mesmo, será sempre uma arte em que todas as aplicações técnicas terão de ser transformadas, imaginativa e criadoramente, em algo de plástico e sensível suscetível de ser considerado antes sabedoria do que saber — opostos tais termos um ao outro no sentido de que sabedoria é, antes de tudo, a subordinação do saber ao interesse humano e não ao próprio interesse do saber pelo saber (ciência) e muito menos a interesses apenas parciais ou de certos grupos humanos.

Mas toda essa dificuldade não é para que o educador se entregue à rotina, ao acidente ou ao capricho, mas, muito pelo contrário, busque cooperar na transição da educação do seu atual empirismo para um estado progressivamente científico.

Dois problemas diversos avultam nessa transição. Primeiro, é o do desenvolvimento das ciências-fonte da educação. Assim como as ciências matemáticas e físicas são as ciências-fonte principais da engenharia, assim como as ciências biológicas são as ciências-fonte principais da medicina, assim a psicologia, a antropologia e a sociologia são as ciências-fonte principais da educação.

Enquanto estas últimas não se desenvolverem até um mais alto grau de maturidade e segurança, não poderão dar à educação os elementos intelectuais necessários para a elaboração de técnicas e processos que possam constituir o conteúdo de uma possível "ciência de educação". E este é o segundo problema. Porque, ainda que as ciências-fonte quanto à educação estivessem completamente desenvolvidas, nem por isto teríamos automaticamente a educação renovada cientificamente, pois, conforme vimos, nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatória no processo de educação. Todo um outro trabalho tem de ser feito para que os fatos, princípios e leis descobertos pela ciência possam ser aplicados na prática educacional.

Na própria medicina, com efeito, atrevo-me a afirmar, os princípios e leis da ciência servem para guiar e iluminar a observação, o diagnóstico e a terapêutica, não se impondo rigidamente como regras à arte médica, regras de clínica, regras imperativas da arte de curar.

A ciência oferece, assim, a possibilidade de um primeiro desenvolvimento tecnológico, fornecendo à arte melhores recursos para a investigação dos seus próprios problemas e, deste modo, sua melhor solução. Num segundo desenvolvimento também tecnológico, oferece recursos novos para o tratamento e a cura, mas, a arte clínica continua sendo uma arte de certo

modo autônoma, a ser aprendida à parte, envolvendo métodos próprios de investigação e análise, de registro dos casos, de comparações e analogias, de experiência e tirocínio, em que, além de um conteúdo próprio mais amplo do que os puros fatos científicos, sobressaem sempre o estilo pessoal do médico, a sua originalidade e o seu poder criador. A ciência, aliás, longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma a sua imaginação com os instrumentos e recursos necessários para seus maiores vãos e audácias.

Ora, o mesmo é o que há de ocorrer no domínio da educação — da arte de educar. Neste, o campo precípua ou específico — "atelier", laboratório ou oficina — é a sala de classe, onde oficiam os mestres, eles próprios também investigadores, desde o jardim de infância até a universidade. São as escolas o campo de ação dos educadores, como o dos médicos são os hospitais e as clínicas.

Os especialistas de ciências autônomas são grandes contribuintes para a chamada ciência médica, como serão para a que vier a se chamar de ciência da educação, mas nenhum resultado científico, isto é, o conhecimento de cada ciência, mesmo ciência básica ou ciência fonte, é por si um conhecimento educacional ou médico, nem dará diretamente uma regra de ação médica ou educacional. Tais conhecimentos ajudarão o médico ou o educador a observar melhor, a diagnosticar melhor e, assim, a elaborar uma melhor arte de curar ou uma melhor arte de educar.

Tomemos uma ilustração qualquer. Sejam, por exemplo, os testes de inteligência, que se constituíram, por certo, um dos mais destacados recursos novos da "ciência" para a técnica escolar. Para que servem eles? — Para diagnosticar com maior segurança limites da capacidade de aprender do aluno. Se o tomarmos apenas para isto, aumentaremos sem dúvida os nossos recursos de observação e conhecimento do aluno e melhor poderemos lidar com as situações de aprendizagem, sem perder de vista as demais condições e fatores de tais situações.

Se, porém, ao contrário, tomarmos esse recurso parcial de diagnóstico mental como uma regra educativa e quisermos homogeneizar rigidamente os grupos de Q. I. idêntico ou aproximado e proceder uniformemente com todos os seus componentes, não estaremos obedecendo à complexidade total da situação prática educativa e muito menos a nenhuma "*ciência de educação*", pois esta não reconheceria tal classificação como válida, reconhecendo hoje que a situação é totalmente empírica, incluindo fatores entre os quais o Q. I. é apenas um no complexo da situação "aluno-professor-grupo-meio" em que se encontra o aprendiz.

Nem por isto será, entretanto, inútil o conhecimento do Q. I., pois a alteração da capacidade de aprender do aluno

passa, em face dos dados do Q. I., a ser vista e estudada sob outra luz.

A ciência, assim, como já afirmamos, não oferece senão um dado básico e jamais a regra final de operação. Esta há que ser descoberta no complexo da situação de prática educativa, em que se encontrem professor e aluno, levando-se em conta todos os conhecimentos científicos existentes, mas, agindo-se autônomo à luz dos resultados *educativos* propriamente ditos, isto é, de formação e progresso humano do indivíduo, a que visam tanto aqueles conhecimentos quanto estes resultados.

Nesta fase é que vimos entrando ultimamente. Há um real amadurecimento entre as ciências especiais, fontes da educação, superados os entusiasmos das primeiras descobertas. Com relação aos testes de inteligência, até o nome vem sendo hoje evitado, preferindo-se o nome de testes de aptidões diferenciais, pois já se reconhece que estamos longe de medir o famoso *g* ou fator geral, mas medimos apenas uma série de aptidões decorrentes da cultura em que se acha imersa a criança e não inteiramente independente da educação anterior. Não é isto nenhum descrédito para os testes chamados de inteligência, mas, pelo contrário, um progresso, uma nova precisão.

Prejudicial, talvez, foi antes o excessivo entusiasmo anterior. A precipitada aplicação de produtos ainda incertos de "ciência" à escola parece haver exacerbado certos aspectos quantitativos e mecanizantes, conduzindo ao tratamento do aluno como algo abstrato a ser manipulado por critérios de classificação em grupos supostamente homogêneos, dando ao professor a falsa esperança de poder ensinar por meio de receitas, muitas das quais de científicas só tinham a etiqueta.

Com relação à "ciência" do ato de aprendizagem o mesmo novo desenvolvimento se pode observar. Compreende-se melhor que "aprender" é algo de muito mais complexo do que se poderia supor e francamente uma atividade prática a ser governada, se possível, por uma psico-técnica amadurecida e não pela psicologia. Ora, quanto isto nos distancia das "leis" de aprendizagem, em que se ignoravam, além de muito mais, as relações professor-aluno-colegas-meio e se imaginava o aprendiz como um ser isolado e especial que operasse abstratamente, como abstratas haviam sido e não podiam deixar de ser as experiências de laboratório que haviam conduzido às supostas leis de aprendizagem!

Para essa precipitada aplicação na escola de resultados fragmentários e imaturos da ciência, concorreu também — e merece isto registro especial — uma peculiar prevenção, digamos assim, da ciência para com a filosofia, ou um dissídio entre uma e outra, de alcance e efeito negativos. Explico o que desejo significar.

Como toda ciência foi primeiro filosofia e como seu progresso geralmente se processou com o distanciamento cada vez maior daquela filosofia originária, pode parecer e parece que ciência e filosofia se opõem e os conhecimentos serão tanto mais científicos quanto menos filosóficos.

Ora, tal erro é grave, mesmo em domínios como os da matemática e da física. Mas em educação é bem mais grave. Com efeito, se historicamente o progresso das ciências se fez com o seu distanciamento dos métodos puramente dedutivos da filosofia, não quer isto dizer que as ciências não operem realmente sobre uma filosofia. O seu afastamento foi antes um afastamento de *determinada* filosofia exclusivamente especulativa, ou melhor, "livremente" especulativa, para a adesão a uma *nova* filosofia de base científica. Como esta *nova* filosofia foi quase sempre uma filosofia implícita e não explícita, o equívoco pôde-se estabelecer e durar.

A realidade é que filosofia e ciência são dois pólos do conhecimento humano, a filosofia representando o mais alto grau de conhecimento geral e a ciência tendendo para o mais alto grau de conhecimento especial. Entre ambas tem de existir um comércio permanente, a ciência revendo-se à luz dos pressupostos e conceitos generalizadores da filosofia. Nesse sentido, a filosofia nutre permanentemente a ciência com as suas integrações e visões de conjunto e a ciência nutre a filosofia, forçando-a a combinações e sínteses mais fundadas, menos inseguras e mais ricas.

Não se trata do quase equívoco de que a filosofia elabora os fins e a ciência os meios, mas da verdade de que ambas elaboram, criticam e refinam os fins e os meios, pois uns e outros sofrem e precisam sofrer tais processos de crítica e revisão, a ciência criando muitas vezes novos fins com as suas descobertas e a filosofia criticando permanentemente os meios à luz dos fins que lhe caiba descobrir e propor à investigação científica.

A não existência dessa cooperação ou interação, entre a ciência e a filosofia, levou a chamada "ciência da educação" a não *ter* filosofia, o que corresponde realmente a aceitar a filosofia do *statu-quo* e a trabalhar no sentido da tradição escolar, a que efetivamente obedeceu, agravando, em muitos casos, com a *eficiência* nova que lhes veio trazer, os aspectos quantitativos e mecânicos da escola, que lhe teria de parecer — *e pour cause* — os mais científicos aspectos da escola.

Hoje, felizmente, estamos bem mais amadurecidos e os estudos de educação, que não desdenham das contribuições que lhes terá de trazer a filosofia, também ela cada vez mais de base científica, começam a ser feitos à luz da situação global escolar e de suas "práticas", que urge rever e tornar progressivas em



face dos conhecimentos que vimos adquirindo no campo das ciências especiais, ciências-fonte da educação — principalmente a antropologia, a psicologia e a sociologia — não já para aplicar na escola, diretamente, os resultados da investigação científica no campo destas ciências, mas para, tomando tais resultados como instrumentos intelectuais, elaborar técnicas, processos e modos de operação apropriados à função prática de educação.

Os nossos Centros de Pesquisas Educacionais se organizam, assim, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo, têm certa originalidade. Pela primeira vez busca-se aproximar uns dos outros os trabalhadores das ciências especiais, fontes de uma possível "ciência" da educação, e os trabalhadores de educação, ou sejam os dessa possível "ciência" aplicada da educação. Esta aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da "*prática escolar*" os seus *problemas*. Note-se que os problemas das ciências biológicas humanas originaram-se e ainda hoje se originam na medicina.

É preciso que as ciências sociais, além de outros problemas que lhes sejam expressamente próprios, busquem nas atuais situações de prática educativa vários e não poucos problemas, que também lhes são próprios.

Como na medicina, ou na engenharia, não há, *strictu-senso*, uma ciência de curar nem de construir, mas, artes de curar e de construir, fundadas em conhecimentos de várias ciências, assim os problemas da arte de educar, quando constituírem problemas de psicologia, de sociologia e de antropologia, serão estudados por essas ciências especiais e as soluções encontradas irão ajudar o educador a melhorar a sua arte e, deste modo, provar o acerto final daquelas soluções ou conhecimentos, ou, em caso contrário, obrigar o especialista a novos estudos ou a nova colocação do problema. A originalidade dos Centros está em sublinhar especialmente essa nova relação entre o cientista social e o educador. Até ontem o educador julgava dispor de uma ciência autônoma, por meio da qual iria criar simultaneamente um conhecimento educacional e uma arte educacional. E o cientista social estudava outros problemas e nada tinha diretamente a ver com a educação. Quando resolvia cooperar com o educador, despia-se de sua qualidade de cientista e se fazia também educador. Os Centros vêm tentar associá-los em uma obra conjunta, porém com uma perfeita distinção de campos de ação. O sociólogo, o antropólogo e o psicólogo social não são sociólogos-educacionais, ou antropólogos-educacionais, ou psicólogos-educacionais, mas sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das "*práticas educacionais*".

Os educadores — sejam professores, especialistas de currículo, de métodos ou de disciplina, ou sejam administradores — não são, repitamos, cientistas, mas, artistas, profissionais, práticos (no sentido do *practitioner* inglês), exercendo, em métodos e técnicas tão científicas quanto possível, a sua grande arte, o seu grande ministério. Serão cientistas como são cientistas os clínicos; mas sabemos que só em linguagem lata podemos efetivamente chamar o clínico de cientista.

Acreditamos que esse encontro entre cientistas sociais e educadores "científicos" — usemos o termo — será da maior fertilidade e, sobretudo, que evitará os equívocos ainda tão recentes da aplicação precipitada de certos resultados de pesquisas científicas nas escolas, sem levar em conta o caráter próprio da obra educativa. Com os *dados* que lhe fornecerá a escola, o cientista irá colocar o *problema* muito mais acertadamente e submeter os resultados à prova da prática escolar, aceitando com maior compreensão este *teste final*.

Tenho confiança de que bem esclarecida e estudada essa posição, de que estou a tentar aqui os fundamentos teóricos, ser-nos-á possível ver surgir o sociólogo estudioso da escola, o antropólogo estudioso da escola, o psicólogo estudioso do escolar, não já como esses híbridos que são, tantas vezes, os psicólogos, sociólogos e antropologistas educacionais, nem bem cientistas nem também educadores, mas como cientistas especializados, fazendo, verdadeiramente, ciência, isto é, sociologia, antropologia e psicologia, e ajudando os educadores, ou sejam os clínicos da educação, assim como os cientistas da biologia ajudam os clínicos da medicina.

Parece-me não ser uma simples *nuance* a distinção. Por outro lado, isto é o que já se faz, sempre que se distingue o conhecimento teórico, objeto da ciência, da regra prática, produto da tecnologia e da arte. A confusão entre os dois campos é que é prejudicial. É preciso que o cientista trabalhe com o desprendimento e o "desinteresse" do cientista, que não se julgue êle um educador espicaçado em resolver problemas práticos, mas o investigador que vai pesquisar pelo interesse da pesquisa. O seu problema originou-se de uma situação de prática educacional, mas é um problema de ciência, no sentido de estar desligado de qualquer interesse imediato e visar estabelecer uma teoria, isto é, o problema é um problema abstrato, pois a abstração é essencial para o estudo científico que vise a formulação de princípios e leis de um sistema coerente e integrado de relações. Os chamados estudos "desinteressados" ou "puros" não são mais do que isto. São estudos das coisas em si mesmas, isto é, nas suas mais amplas relações possíveis. As teorias científicas do calor, da luz, da côr ou da eletricidade são resultados do estudo desses

fenômenos em si mesmos, desligados de qualquer interesse ou uso imediato. No fim de contas, a teoria é, como se diz, a mais prática das coisas, porque, tendo sido o resultado do estudo das coisas no aspecto mais geral possível, acaba por se tornar de utilidade universal.

Assim terão de ser e nem poderão deixar de ser os estudos dos cientistas sociais destinados a contribuir para o progresso das práticas educativas, pois, do contrário, estariam os cientistas aplicando conhecimentos e não buscando descobri-los. Armados que sejam os problemas, *originários* da prática educacional mas não de prática educacional, deve o pesquisador despreocupar-se de qualquer interesse imediato e alargar os seus estudos até os mais amplos limites, visando descobrir os "fatos" e as suas relações, dentro dos mais amplos contextos, para a eventual formulação dos "princípios" e "leis" que os rejam.

Tais "fatos", "princípios" e "leis" não irão, porém, fornecer ao educador, repitamos, nenhuma regra de ação ou de prática, mas, idéias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe elaborar, por sua vez, as técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos, indispensáveis à condução da difícil e suprema arte humana — a de ensinar e educar.

Cientistas e educadores trabalharão juntos, mas, uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum de descobrir o conhecimento e descobrir as possibilidades de sua aplicação. O método geral de ação de uns e outros será o mesmo, isto é, o "método científico" e, nesse sentido, é que todos se podem considerar homens de ciência. O educador, com efeito, estudando e resolvendo os problemas da prática educacional, obedecerá às regras do método científico, do mesmo modo que o médico resolve, com disciplina científica, os problemas práticos da medicina: observando com inteligência e precisão, registrando essas observações, descrevendo os procedimentos seguidos e os resultados obtidos, para que possam ser apreciados por outrem e repetidos, confirmados ou negados, de modo que a sua própria prática da medicina se faça também pesquisa e os resultados se acumulem e multipliquem.

Os registros escolares de professores e administradores, as fichas de alunos, as histórias de casos educativos, ou descrições de situações e de pessoas constituirão o estoque, sempre em crescimento, de *dados*, devidamente observados e anotados, que irão permitir o desenvolvimento das práticas educacionais e, conforme já dissemos, suscitar os problemas para os cientistas, que aí escolherão aqueles suscetíveis de tratamento científico, para a elaboração das futuras teorias destinadas a dar à educa-

pão o *status* de prática e arte científicas como já são hoje a medicina e a engenharia. No curso destas considerações, insistimos pela necessidade de demonstração de nossa posição, na analogia entre medicina e educação. Não sirva isto, contudo, para que se pense que a prática educativa possa alcançar a segurança científica da prática médica. Não creio que jamais se chegue a tanto. A situação educativa é muito mais complexa do que a médica. O número de variáveis da primeira ainda é mais vasto do que o da segunda. Embora já haja médicos com o sentimento de que o doente é um todo único e, mais, que esse todo compreende não só o doente, mas o doente e o seu "meio", ou o seu "mundo", o que os aproxima dos educadores, a situação educativa ainda é mais permanentemente ampla, envolvendo o indivíduo em sua totalidade, com todas as variáveis dele próprio e de sua história e de sua cultura e da história dessa cultura, e mais as da situação concreta, com os seus contemporâneos e os seus pares, seu professor e sua família. A prática educativa exige que o educador leve em conta um tão vasto e diverso grupo de variáveis, que, provavelmente, nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado.

Ainda o mais perfeito método de aquisição, digamos, de uma habilidade, não poderá ser aplicado rigidamente. O educador terá de levar em conta que o aluno não aprende nunca uma habilidade isolada; que, simultaneamente, estará aprendendo outras coisas no gênero de gostos, aversões, desejos, inibições, inabilidades, enfim que toda a situação é um complexo de "radiações, expansões e contrações", na linguagem de Dewey, não permitindo nem comportamento uniforme nem rígido.

É importante conhecer todos os métodos e recursos já experimentados e provados de ensinar a ler, mas, a sua aplicação envolve tanta coisa a mais, que o mestre, nas situações concretas, é que irá saber até que ponto poderá aplicar o que a ciência lhe recomenda, não no sentido de negá-lo, mas, no sentido de coordená-lo e articulá-lo com o outro mundo de fatores que entram na situação educativa.

Sendo assim, podemos ver quanto a função do educador é mais ampla do que toda a ciência de que se possa utilizar. É que o *processo educativo* se identifica com um *processo de vida*, não tendo outro fim, como insiste Dewey, senão o próprio *crescimento* do indivíduo, entendido esse crescimento como um acréscimo, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento, como ser humano. Em rigor, pois, o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre, é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos

não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo-educativo, o participante mais experimentado, e, esperemos, mais sábio.

Deste modo, a educação não é uma *ciência* autônoma, pois não existe um *conhecimento* autônomo de educação, mas é autônoma ela própria, como autônomas são as artes e, sobretudo, as belas-artes, uma delas podendo ser, ousado dizer e mesmo pretender — a educação.

A "ciência" da educação, usando o termo com todas as reservas já referidas, será constituída, na frase de Dewey, de toda e qualquer porção de conhecimento científico e seguro que entre no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores e, assim assimilada, torne o exercício da função educacional mais esclarecida, mais humana, mais *verdadeiramente educativa* do que antes.

Os nossos Centros de Pesquisas Educacionais foram criados para ajudar a aumentar os conhecimentos científicos que assim possam ser utilizados pelos educadores — isto é, pelos mestres, especialistas de educação e administradores educacionais — para melhor realizarem a sua tarefa de guiar a formação humana, na espiral sem fim do seu indefinido desenvolvimento.

O Seminário que ora se encerra foi um primeiro contato entre os professores e mestres que trabalham nas classes e os que trabalham no Centro. Esta aproximação tem um sentido: o de associar à pesquisa educacional o mestre de classe. Na classe é que se realiza a função educativa. E dentro da classe, na cabeça, no coração e nas mãos do aluno. Todo o trabalho do Centro visa, em última análise, tornar mais rica, mais lúcida e mais eficaz essa ação educativa. Nada podemos fazer sem o professor e a pesquisa educacional não pode prescindir do seu concurso.

Se o vosso trabalho se libertar do caráter de trabalho de rotina, de acidente ou de capricho e começardes a registrar por escrito o vosso esforço, a manter fichas cumulativas, descritivas e inteligentes, dos alunos, casos-história de experiências educativas, todo esse material poderá aqui ser estudado, no propósito de vos ajudar em vossa tarefa, que continuará autônoma e, além disto, mais consciente, mais controlada e mais suscetível de ser repetida e, deste modo, de se acumular e progredir. Não desejamos tanto ser aqui no Centro um estado-maior a elaborar planos para serem cumpridos por autômatos ou semi-autômatos, mas um grupo de colegas a estudar convosco os problemas escolares, com o objetivo de conseguir conhecimentos para que todo o magistério possa conduzir com mais autonomia a sua grande tarefa. Não teremos regras nem receitas a oferecer, mas buscaremos ajudar-vos no instrumental intelectual indispensável à execução de uma das belas-artes e a maior: a de educar.

# EDUCAÇÃO PARA UMA SOCIEDADE DE HOMENS LIVRES NA ERA TECNOLÓGICA (\*)

GEORGE S. COUNTS

Da Universidade de Columbia

## II — A EDUCAÇÃO E OS FUNDAMENTOS DA LIBERDADE

Em 1913, James B. Bury publicou um livro intitulado *A History of Freedom of Thought*. No último capítulo, depois de haver contado a longa luta do homem ocidental pela liberação do espírito humano, este eminente historiador e filósofo inglês exprimiu o otimismo da época nas seguintes palavras: "A luta da razão contra a autoridade terminou no que parece ser, agora, uma vitória decisiva e permanente da liberdade. Nos países mais civilizados e progressistas, a liberdade de discussão é reconhecida como um princípio fundamental". Esta declaração, vinda de um homem sábio e culto, dramatiza o abismo que separa da geração atual a dos primeiros anos do século XX. Quem, hoje, se aventuraria a dizer que a luta pela "liberdade de discussão" terminou em triunfo? Na verdade, durante as últimas quatro décadas, muitas vozes proclamaram o fim da era do liberalismo e o surgimento de alguma forma de cesarismo.

Como bom historiador, entretanto, Bury, após registrar o otimismo do tempo, revelou notável presciência do porvir. "Contudo, a história pode sugerir", escreveu êle, "que esta perspectiva não está assegurada". E em seguida perguntou: — "Podemos estar certos de que não sobrevirá um grande revés?" Perlustrando o passado e relembando as épocas de escuridão que se repetem, continuou: — "Não será concebível que algo da mesma espécie ocorra de novo? Que alguma nova força, emergindo do desconhecido, surpreenda o mundo e provoque um revés semelhante?" Com isto lançou-se às seguintes especulações: — "Não é de maneira alguma inconcebível que, nos países em que a opinião é agora livre, a coação possa vir a ser reintroduzida. Caso prevaleça um movimento social revolucionário, liderado por homens inspirados pela fé em fórmulas (como os homens da Revolução francesa) e resolvidos a impor seu credo, a experiência mostra que é quase inevitável o recurso à coação".

(\* No número anterior publicamos as duas primeiras conferências desta série .

No ano seguinte à publicação do livro de Bury, a catástrofe da primeira guerra mundial se abateu sobre "os países mais civilizados e progressistas" da Terra e enfraqueceu os suportes morais da liberdade. E na catástrofe surgiram os despotismos gêmeos do bolchevismo e do fascismo, com suas doutrinas totalitárias e seus atos de barbaria. É-nos difícil imaginar que a geração que freqüentava os nossos "colleges", nos primeiros quinze anos deste século, jamais tivesse ouvido as palavras "bolchevismo" e "fascismo", durante suas aulas de história e de filosofia social. Com efeito, as palavras "totalitário" e "totalitarismo" apareceram, pela primeira vez, no grande dicionário Webster, em 1934. O flagelo totalitário trouxe a segunda guerra mundial e hoje, na sua variante bolchevique ou comunista, mantém em servidão um terço da raça humana, penetra todas as sociedades do planeta e busca destruir, por todos os meios, e em toda parte, o espírito de liberdade. E, nos Estados Unidos, "a pátria dos homens livres", como gostamos de dizer, devemos estar perpétuamente alerta para que não caiamos vítima de alguma forma nativa de totalitarismo que, fraudulentamente, empunhe a bandeira do patriotismo e se apresente como o único defensor leal do "estilo de vida americano". As sementes desta falsa espécie de amor à pátria já brotaram aqui e ali no nosso solo, como no solo de outros países livres. A especulação profética de Bury cumpriu-se à letra. Homens "inspirados de fé em fórmulas" apareceram em todos os continentes.

Nós, na América, constituímos o mais poderoso bastião da liberdade no mundo. Se faltarmos ou se nos cansarmos em sua prática e em sua defesa, a causa da liberdade pode muito bem perder-se em toda a Terra — e a Terra está ficando cada vez menor. E tal pensamento deve dar um toque de gravidade senão apreensão aos homens livres, em toda parte. Mas até que ponto estamos realmente preparados para cumprir as terríveis responsabilidades que a história colocou firmemente sobre nossos ombros, e às quais não há como fugir, seja pela aprovação na chamada "emenda Bricker", seja pela nossa retirada das Nações Unidas, seja transportando-nos para outro planeta, seja por qualquer outra fórmula mágica? Temos, pelo contrário, de compreender claramente que os destinos de todas as nações livres estão inextricavelmente ligados.

É neste domínio da sorte da liberdade humana que se pode encontrar uma das principais tarefas das escolas, "colleges", universidades e outros instrumentos de esclarecimento. Como povo, temos de alcançar uma compreensão dos alicerces da liberdade que ultrapasse, em profundidade e escopo, a de qualquer geração anterior, sem exclusão da dos fundadores da República. A ascensão da demagogia nestes últimos anos e a conseqüente indiferença pela preservação dos direitos básicos do indivíduo

constituem medida da deficiência de nossa compreensão. Muitos de nós, ao que parece, não podem apreender as dimensões do dilema que enfrentamos, na busca de segurança nacional numa sociedade livre. O fato é que boa fração de nosso povo ou não compreende a natureza da liberdade ou não se importa com o que lhe aconteça. Se deixarmos de ver e de sentir que a segurança para a liberdade agora e no futuro é realmente nosso almejado fim, poderemos perder a coisa que proclamamos aspirar sobre todas as outras; nosso legado de liberdade. Temos de compreender que a tirania, como a liberdade, "se amplia de precedente em precedente".

Um estudo recente, realizado por experimentados cientistas sociais, sobre o espírito público americano no domínio das liberdades civis, indica a magnitude da tarefa educacional que temos à frente. Esse estudo revela uma vasta situação de ignorância, confusão e despreocupação a respeito da essência mesma de uma sociedade livre. Interrogados sobre qual sua maior preocupação, 80% dos homens e mulheres entrevistados responderam apenas em termos de problemas imediatos pessoais e familiares. Dez por cento "se declararam sem preocupações em relação a qualquer problema". E menos de 1%, "à luz da mais generosa interpretação", exprimiram certa preocupação quanto à ameaça comunista ou à condição das liberdades civis. Trinta e um por cento pensavam que se não deve permitir a um socialista exprimir suas idéias em público, 35% que o livro que escrevesse sobre socialismo deveria ser retirado da biblioteca pública e 84% que se lhe não deveria permitir ensinar em "college" ou universidade. Vinte e um por cento foram de opinião que "um homem cuja lealdade foi investigada perante uma Comissão do Congresso, mas que declarou, sob juramento, jamais ter sido comunista", não deve ter permissão para falar na comunidade. Vinte e dois por cento despediriam tal pessoa do magistério secundário, 18% de trabalho numa fábrica destinada à segurança nacional e 11% da função de guarda-livros numa loja. Mais ainda, muitos dos nossos cidadãos parecem incapazes de distinguir o comunismo do socialismo democrático e mesmo dos princípios do liberalismo e dos ensinamentos éticos da fé judaico-cristã. Esta situação favorece o demagogo, o inimigo interno da sociedade livre desde os tempos antigos. Não sei se a situação no Brasil será diferente.

Nestes "tempos de perturbação" e nestes "tempos de promessa", devemos perquirir profundamente as bases da liberdade. Tais bases são tangíveis e intangíveis, ambas estreitamente entrelaçadas. As primeiras são bem conhecidas e mereceram todos os cuidados durante a nossa geração, enquanto as últimas têm sido grandemente esquecidas. Em conseqüência, dedicarei sobretudo minha atenção, nesta palestra, às bases intangíveis da liberdade. É também neste domínio que a educação deve de-



sempenhar seu grande papel. E poremos ênfase na liberdade política, pois, como nos adverte Malinowski, no seu *Freedom and Civilization*, "embora a liberdade política não seja o único tipo de liberdade na cultura, sua ausência destrói todas as outras liberdades".

## II

Primordial, entre os fundamentos tangíveis da liberdade, é o fator do poder em suas várias formas públicas. Desde os gregos antigos que se reconhece a verdade de que a liberdade só está segura onde o poder militar, econômico e político estiver amplamente distribuído e sujeito à disciplina da lei. Tucídides, embora falando de justiça mais do que liberdade, observou: — "Ambos sabemos igualmente que, na discussão de negócios humanos, a questão da justiça entra apenas onde a pressão da necessidade é igual — e os poderosos tomam o que podem e os fracos cedem o que devem". E Aristóteles, um século mais tarde, estabeleceu, como máxima política, que, "quando os ricos se tornam numerosos ou as propriedades aumentam, a forma de governo se muda numa oligarquia ou num governo de famílias". Ao estabelecer o sistema de freios e contrapesos, os fundadores de nossa República estavam agudamente cômnicos das relações entre o poder e a liberdade. E Daniel Webster deu apenas expressão à tradição do liberalismo anglo-saxão ao dizer, em 1820: — "Na ausência da Força militar, o poder político, natural e necessariamente, passa para as mãos dos que detêm a propriedade".

Talvez a declaração mais amplamente citada de referência ao papel do poder nos negócios humanos seja a devida à pena de Lord Acton, renomado estudioso inglês das relações entre liberdade e poder. Antes do aparecimento do Estado totalitário contemporâneo, disse êle, sem restrição alguma: — "O poder tende a corromper — e o poder absoluto corrompe absolutamente". Como todas as generalizações radicais sobre o comportamento humano, esta, naturalmente, requer algumas reservas. As inúmeras classes, nações e raças dirigentes na história não se corromperam todas igualmente pelo exercício pleno do poder temporal. Bastaria mencionar as atitudes e os atos contrastantes do imperialismo britânico, de um lado, e do imperialismo nazista ou comunista, de outro, no nosso tempo. Até mesmo a escravidão foi assinalada por graus variáveis de brutalidade e crueldade em diferentes eras e culturas. E, quando consideramos o impacto do poder sobre os indivíduos, somos compelidos a opor ainda mais reservas à máxima. Na verdade, não seria difícil citar casos, na história de nossa América, de homens que o exercício do grande poder da Presidência fizeram humildes em

vez de corrompidos. Por outro lado, pode-se facilmente imaginar de que maneira Hitler ou Stalin teriam respondido às greves de fome do Mahatma Gandhi. O recurso deste à resistência não violenta só logrou êxito devido aos impulsos humanos do vice-rei britânico. Todavia, os cidadãos de uma sociedade livre, se quiserem permanecer livres, devem manter os olhos fixos, ansiosamente, nas duras realidades do poder. Devem estar sempre alerta, para que alguma classe, casta, seita, partido ou facção não consiga o monopólio do poder militar, econômico ou político. E em tempo algum, no passado, houve maior necessidade de tal vigilância quanto na era atual da civilização industrial, em que os equilíbrios do poder são marcados por mudanças rápidas, contínuas e até profundas. Particularmente fatais ao futuro da liberdade são os novos instrumentos de poder criados pelo gênio científico e tecnológico, especialmente as novas armas de guerra e os novos meios de comunicação através dos quais os corpos dos homens podem ser destruídos, suas mentes moldadas e seus espíritos coagidos. O emprego com tais fins. Desses frutos da tecnologia distingue os Estados totalitários contemporâneos dos despotismos do passado. George Orwell explora esse tema até a sua conclusão lógica no seu *Nineteen Eighty-Four*.

### III

Outro fundamento tangível da liberdade encontra-se nos fatos da geografia. Durante vários séculos, os grandes oceanos a leste e a oeste serviram aos países do Novo Mundo como barreiras poderosas contra uma agressão bem sucedida, partida da Europa e da Ásia. Em certo sentido, George Washington estava apenas reconhecendo esta condição quando, no seu Discurso de Despedida, em 1796, fez sua advertência contra a formação de "alianças permanentes com qualquer parte do mundo estrangeiro" e contra enredar "a nossa paz e prosperidade nas lides da ambição, da rivalidade, do interesse, do mau humor e do capricho europeus". Pouco mais de uma geração mais tarde, Alexis de Tocqueville, logo nos primeiros tempos de sua visita em 1831, voltou os olhos para o fator geográfico. Tendo chegado com um forte preconceito aristocrático contra as teorias da democracia e do governo popular, temperou aos poucos suas opiniões, à luz das observações feitas. Estava na América havia apenas alguns meses ao indicar, em suas notas, dez "causas" para o relativo êxito de nossa democracia. A segunda dessas causas era "a posição geográfica — nenhum vizinho". Hoje, os oceanos, como os viu Tocqueville, desapareceram. E a segurança, que davam, e que é tão essencial à liberdade, com eles desapareceu. Alguns estudiosos da história inglesa da mesma ma-

neira explicaram o desenvolvimento da tradição anglo-saxã de liberdade política pela barreira natural do Canal da Mancha.

Há outras bases tangíveis da liberdade que vale mencionar. Importante, entre elas, a da abundância e segurança econômica, que o historiador americano David Potter analisou em livro recente. Também há o fenômeno da associação voluntária, há muito característico da vida americana, que tanto surpreendeu Tocqueville, e que garante ampla distribuição do poder sob a égide da lei. E há outros. A ênfase desta palestra, porém, será sobre os fundamentos intangíveis da liberdade — fundamentos que são básicos à sua prática e à sua sobrevivência, tão pouco compreendidos quanto mal apreciados e que põem diante da educação seus problemas e tarefas principais neste domínio. Não parecem ser poucos os que acreditam que a liberdade pode ser transferida de uma sociedade para outra desde que lhe guardemos as formas exteriores.

#### IV

As bases tangíveis e intangíveis da liberdade conjugam-se no império da lei, que, de acordo com Sir Ernest Barker, é "o fundamento dos fundamentos" da tradição política ocidental. Sem isto, a história da Europa teria pequena significação política. E esta tradição assume sua expressão mais fundamental na Constituição, "a lei das leis", a lei de que decorrem as outras leis, a lei que governa os governantes, quer sejam povos, classes, funcionários ou monarcas. O desenvolvimento do constitucionalismo pode ser considerado como a tentativa mais ousada e mais imaginosa do homem de pôr ordem e estabilidade na direção e na administração dos negócios humanos, não apenas para um breve intervalo, mas para gerações e séculos. Charles A. Beard, renomado estudioso de nossa Constituição federal, certa vez exprimiu a opinião de que "o constitucionalismo representa o mais alto tipo de governo".

As leis e as Constituições escritas podem ser consideradas bases tangíveis da liberdade, mas as leis e as Constituições não vigoram por si mesmas. Por que obedecem os homens às leis, por que se submetem poderosos grupos econômicos ante a supressão de seus privilégios por meios legais, por que aceitam os chefes de governo o veredito das urnas e por que acatam os grandes comandantes, vencedores no campo de batalha, o princípio de subordinação da autoridade militar à civil, de acordo com a Constituição? É neste campo que os fundamentos intangíveis da liberdade desempenham seu papel indispensável. É neste campo, igualmente, que os deterministas econômicos e mi-

litares têm cometido seus mais tristes erros. Os seguidores mais fanáticos de Karl Marx, por exemplo, não admitiram que todas as chamadas sociedades "capitalistas" são exatamente iguais em sua essência e estão destinadas a seguir o mesmo caminho no futuro?

Para se perceber melhor a questão, vale a pena uma referência à história do constitucionalismo, que data do último quartel do século XVIII. Durante um século e meio, depois de 1776 e 1789, escreve Walto H. Hamilton, professor de Direito na Universidade de Yale: — "a conta das constituições em que os povos depositaram a sua fé eleva-se a centenas". Entre essas constituições estava a famosa Constituição de Weimar, do segundo Reich alemão, considerada por muitos estudiosos como das melhores já escritas. Contudo, durou apenas catorze anos. E, nas centenas a que se refere Hamilton, apenas um punhado realmente sobreviveu à prova do tempo e das circunstâncias. Muitas duraram apenas alguns anos ou décadas. São os códigos não escritos de responsabilidade, lealdade, confiança e coragem moral, vivos no coração de homens e mulheres, que constituem, ao que parece, a diferença.

## V

O assunto nos leva, portanto, a algo que fica antes e na base das leis, ao caráter e ao gênio do povo, a tradições, hábitos, lealdades, ideais e valores — intangíveis que são, todos, tão reais como canhões, terras, fábricas e Parlamentos. Há uma geração, Lord Balfour, estadista e filósofo inglês, resumiu muito sucintamente esses fundamentos intangíveis da Constituição britânica, uma Constituição jamais, em qualquer momento, escrita ou aprovada. "Poderia", pergunta êle, "sobreviver tal Constituição por muito tempo aos choques da violência revolucionária e contra-revolucionária?" "Não sei", responde. "A experiência jamais foi tentada". Mas, nas palavras seguintes, prescreveu as condições de sobrevivência:

"Pouco significam quaisquer outros dons que um povo possua, se lhe faltam aqueles que, deste ponto de vista, são da maior importância. Se, por exemplo, não tem capacidade de graduar a sua lealdade, nem de ser movido por ela; se não tem inclinação natural para a liberdade, nem respeito natural pela lei; se não tem bom humor e tolera o roubo no jogo; se não sabe como nem quando transigir; se não tem certa desconfiança das conclusões extremadas muitas vezes mal qualificadas de falta de lógica; se não lhe repug-

na a corrupção e se as suas divergências tendem a ser muito numerosas ou muito profundas, — o funcionamento feliz das instituições britânicas pode ser difícil, senão impossível".

Esta notável declaração merece maior elaboração do que seria possível aqui, particularmente desde que o povo britânico respondeu afirmativamente à pergunta de Balfour ao aceitar a vitória do Partido Trabalhista em agosto de 1945. Mas, alta entre as prioridades indispensáveis, está aquele conjunto de lealdade e concepções comuns de bem-estar geral, capaz de conter as "divergências" em limites pacíficos e ordeiros. E foi o que acentuou, há mais de dois séculos, Montesquieu. Reconhecendo três formas de governo — despótico, aristocrático e republicano — entre os homens, argumentava que a marca distintiva da primeira é o medo, da segunda, a honra e da terceira, a virtude. Por "virtude" entendia "o amor às leis do país", um amor que "requer uma constante precedência do interesse público sobre o privado". E, como a virtude envolve "abnegação", que é "sempre árdua e penosa", é "num governo republicano que se requer todo o poder da educação". A liberdade política, portanto, para perdurar através das gerações, não pode significar cada qual por si, nem a defesa de cada um em seus estreitos interesses pessoais. Nem pode significar lutar cada classe, grupo, associação ou partido por si próprio. A manutenção de um regime de liberdade individual, é, assim, vasto empreendimento social. Não pode ser o regime sob o qual o cidadão seja liberado de responsabilidades e de todas as restrições não impostas pela lei ou pela necessidade. E "a precedência do interesse público sobre o privado" requer, não a manutenção das coisas como estão, mas uma profunda preocupação pela erradicação da injustiça, pela consecução de oportunidades iguais para todos e pelo afastamento de tudo o que é feio e mesquinho na vida comum. Como o disse, eloqüentemente, Carl Becker — historiador americano da fundação da República — todo direito ou liberdade traz consigo uma responsabilidade correspondente.

Devemos lembrar também as sábias palavras pronunciadas, há mais de uma geração, por Lord Moulton, estudioso inglês de jurisprudência, sobre "a obediência àquilo a que não se pode ser coagido". Entre "o domínio do Direito Positivo" e "o domínio no Livre Arbítrio", disse êle, há "o domínio da obediência àquilo a que não se pode ser coagido", em que reina a consciência. Na sua opinião, "a obediência àquilo a que não se pode ser coagido" constitui o fundamento moral de uma boa sociedade. E isto se aplica, não somente ao campo da política e da cidadania, mas também a toda esfera da vida — na família, na igreja, na in-

dústria, na associação voluntária e em todas as relações sociais e humanas. O poder da lei, naturalmente, é limitado. Mal podemos esperar que crie bons cidadãos numa sociedade livre ou que vigore por si mesma, mas a existência de bons cidadãos é absolutamente essencial, tanto para a feitura como para a administração de boas leis. O amor à liberdade política, como o amor à pátria, não pode ser compelido pela lei. E o mesmo se pode dizer do sentimento de honestidade e da lealdade, do espírito de tolerância às divergências, do horror à injustiça, da aceitação das decisões na maioria, do culto aos direitos individuais, de uma mente dada à experimentação e à perquirição, do amor ao próximo. Estes grandes valores de uma sociedade livre só podem ser incorporados ao caráter do indivíduo através dos processos de cultivo e de educação. E tal fim pode ser alcançado, não estimulando as crianças a satisfazer seus interesses imediatos, mas organizando um programa educacional deliberada e cuidadosamente planejado com esse objetivo.

## VI

Ainda outra base intangível da liberdade é o conhecimento e entendimento, por parte do cidadão, da natureza do homem e do mundo e da era em que vive. Todos os grandes líderes e porta-vozes da democracia, desde os tempos antigos, reconheceram que do esclarecimento popular dependem as instituições livres. Poucos dentre eles, viram mais claramente esta relação do que um fazendeiro humilde e sem instrução da nova Inglaterra, nos fins do século XVIII. Esse homem, de nome William Manning, completou em 1798 um manuscrito intitulado "The Key of Liberty", em que se esforçava por demonstrar "as Causas por que um governo livre Sempre Falou, e um Remédio para isto". No parágrafo inicial, o autor confessa, cândidamente, suas limitações para empreender tão formidável tarefa: — "Não sou um Homem de saber, pois nunca tive a vantagem de seis meses de escola na vida. Não sou viajante, pois nunca estive a 50 milhas em qualquer direção do ponto em que nasci, e não sou grande ledor de história antiga, pois sempre trabalhei rudemente para viver". Embora sua gramática fosse má e sua ortografia pior, William Manning sabia movimentar-se no campo complexo das forças sociais. Após "uma Descrição Geral das Causas que Arruinam as Repúblicas", conclui que "Saber e Conhecimento são essenciais à preservação da liberdade e, a menos que os tenhamos em maior porção entre nós, não poderemos sustentar, por muito tempo, as nossas liberdades". E prossegue, esboçando os elementos "do Conhecimento necessário a um homem livre".

Embora o conhecimento e o entendimento não sejam os únicos suportes intangíveis da liberdade, são cruciais. Parece muito provável, hoje, que não soubessem o que estavam fazendo os cidadãos dos países que chegaram a gozar de liberdade e em seguida caíram sob o jugo da ditadura. Mais ainda, se o conhecimento e o entendimento eram necessários no tempo de Manning, quão mais necessários o são hoje. Aqui, sem dúvida, podemos encontrar uma das ameaças mais fundamentais à sobrevivência da liberdade, hoje e amanhã. A ciência e a tecnologia, como já o disse antes, criaram uma sociedade tão dinâmica em seus movimentos, tão poderosa em suas energias, tão vasta em seu alcance e tão complexa em suas operações que temos o direito de duvidar de que seu controle esteja dentro dos limites de capacidade do cidadão comum. É muito possível que este seja o "calcanhar de Aquiles" da sociedade livre, na era atual e na fabulosa era que temos à nossa frente. Recordemos, a respeito, a notável conclusão de R. J. Forbes, de que mesmo depois de iniciada a era da eletrônica e da energia atômica, "apanhamos apenas alguns seixos à margem de um grande oceano ainda por explorar". É claro que, se o indivíduo deve adquirir "o conhecimento necessário a um homem livre" na época por vir, deve adquirir uma verdadeira sede de tal conhecimento. Esta sede será outro dos suportes intangíveis da liberdade. Infelizmente, não é natural nem universal do homem. Pelo contrário, deve ser adquirida pelos processos gêmeos de ensino e aprendizagem.

Assim como tem seus suportes intangíveis, a liberdade tem seus destruidores intangíveis. E uma consciência desses destruidores intangíveis constitui por si mesma um dos suportes intangíveis essenciais da liberdade humana. Isto nos leva ao exame do "espírito totalitário", cujos elementos estão sempre presentes, de algum modo, nos cidadãos de uma sociedade livre. O verdadeiro totalitário considera como justo tudo o que serve, ou supõe que serve, à sua causa. Assim, subordina os meios aos fins, repudia a idéia da verdade objetiva e está preparado para falsificar a história e os acontecimentos no interesse da vitória. Despreza a idéia da dignidade humana e trata sem piedade todos os que se lhe opõem, sejam indivíduos, classes ou raças. Recusa-se a tolerar divergências e considera como inimigos, que devem ser destruídos, todos os que não estão de seu lado. Glorifica o papel da violência na história, emprega a linguagem da violência e do ódio e obedece à lei somente quando fraco. Está certo da justiça de seus atos e da grandeza de sua missão. Subordina tudo à tomada do Poder. E, ao tomar o Poder, põe fora da lei -todas as liberdades de uma sociedade democrática, tornando ilegal até mesmo a liberdade do silêncio. Busca o controle de todos os instrumentos e processos de moldar

o espírito e rejeita completamente a concepção da lei superior, da lei acima do Estado, do direito da consciência. Quer tornar-se Deus. Pratica, porém, todos os seus atos em nome do bem-estar de alguma classe, de alguma raça ou de algum povo que jamais consulta. O adepto abre mão de suas liberdades individuais e se entrega completamente à discricção do líder. E, durante todo o tempo, imagina-se empenhado numa grande cruzada pelo bem. Uma sociedade livre deve estar sempre alerta contra a difusão desta mentalidade. Compreender tal tipo de mentalidade deve ser um dos objetivos principais da educação.

#### IV — O ESPÍRITO DA EDUCAÇÃO AMERICANA

##### I

Atualmente, nos Estados Unidos, são grandes e generalizadas as críticas à escola pública. Afirma-se que a escola está negligenciando o "fundamental" na leitura, na escrita e na aritmética; que abandonou os métodos provados pelo tempo do exercício e da decoraçãõ; que trocou a rigorosa disciplina do passado pela "pedagogia sentimental" dos Progressivos; que instituiu um prêmio para a mediocridade; que não conseguiu inculcar hábitos de trabalho e de diligência; que descuidou do ensino dos fatos e que levou as crianças ao estudo de questões sociais controvertidas acima de seu entendimento. Mais seriamente, afirma-se que a escola negligenciou o ensino dos valores morais e espirituais; estimulou a delinqüência juvenil; debilitou a fibra moral do nosso povo e, portanto, contribuiu para uma alegada condição geral de "desintegração moral" que marca nesta época a nossa sociedade. Alguns dos críticos consideram John Dewey e seus seguidores como responsáveis por esta deplorável condição.

O fato, entretanto, é que tais críticas têm sido feitas à escola pública desde o dia de sua origem, e mesmo antes. Sem concordar com a justiça das acusações, devemos compreender que são reações a certos traços profundos da vida e do gênio americanos. Em toda a história da República, visitantes de outras terras notaram a falta de respeito de nossas crianças pela autoridade e pelos mais velhos. Assim, em 1837, 22 anos antes do nascimento de John Dewey, Francis J. Grund, cidadão americano educado na Alemanha, fêz a seguinte observação: — "Talvez não haja lugar melhor do que uma sala de aula para julgar do caráter de um povo. Quem, depois de entrar numa



sala de aula americana e de assistir aos seus continuados exercícios de ler e de falar, ou de escutar o assunto de suas dissertações e de observar o comportamento dos alunos uns com os outros e com o professor, poderia, por um momento, duvidar de encontrar-se numa congregação de jovens republicanos?" E acrescentava: "E quem, ao entrar numa academia alemã, não se chocaria com o princípio de autoridade e de silêncio, que reflete a história da Alemanha durante a última meia dúzia de séculos? Que dificuldade não tem um professor americano para manter a ordem entre uma dúzia de irrequietos peraltas, enquanto um professor alemão manda sobre mais de duzentos alunos numa classe com toda facilidade e tranqüilidade de um monarca oriental". E conclui a discussão com a advertência, dirigida para além do Atlântico, de que "bastaria conduzir algum político europeu, que ainda duvidasse, a uma sala de aula americana para logo convencê-lo de que não há perspectiva imediata de transferir a realeza para as costas do Novo Mundo".

Sir Charles Lyell, o grande geólogo inglês, na sua visita aos Estados Unidos em 1845, lamentou o comportamento indisciplinado das crianças americanas e fez uma observação semelhante: "Muitos jovens americanos foram mandados para escolas na Suíça e eu vi seus professores, que os consideram menos dóceis do que as crianças inglesas ou suíças, sustentar que todos eles devem ter alguma gota de sangue de índio bravo nas veias. Os ingleses, por outro lado, às vezes atribuem o mesmo caráter a instituições republicanas".

Grund e Lyell faziam, ao mesmo tempo, um comentário sobre a educação em geral e uma observação sobre o impacto da vida e das instituições americanas sobre a sala de aula. Como venho afirmando durante estas palestras, a educação, a menos que imposta do exterior, sempre constitui uma resposta às tradições, aos valores aceitos, às condições de vida e ao gênio de um povo, influenciada, naturalmente, pelos fatores predominantes relativos à organização do poder numa sociedade.

A cena educacional americana assinala-se por grande diversidade e até por muitas contradições. Já se disse que os Estados Unidos não têm sistema educacional e que, dentro dos limites do país, se pode encontrar quase que toda e qualquer prática que se busque. É um país de grande extensão, caracterizado por grandes diferenças de clima, de recursos, de economia e de tradição cultural. Numa breve palestra, portanto, será possível tratar apenas de alguns caracteres básicos da educação americana. Poremos ênfase, conseqüentemente, na escola pública, ainda que as escolas particulares, desde o jardim de infância à universidade, se contém em número considerável. No nível superior, em especial, as instituições mais famosas são conduzidas

como corporações privadas, dependentes da munificência de patronos ricos. Começaremos com o fator do controle e prosseguiremos no exame de algumas das expressões mais características do espírito americano na operação das escolas.

## II

Na esfera do controle, a autoridade, em última análise, reside no povo. Apesar da intervenção, de tempos em tempos, de grupos e classes privilegiados, fundados na religião ou na propriedade, sempre foi assim. A educação nos Estados Unidos jamais foi imposta de cima. Primeiro como colonos ao longo do litoral atlântico e mais tarde como pioneiros nas terras bravias do interior, o povo levou consigo suas instituições para onde quer que fosse. Foi desta maneira que estabeleceu suas escolas, cada comunidade fazendo o que lhe parecia conveniente. Nenhum grande estadista, nenhuma ordem sacerdotal, nenhuma classe intelectual, nenhuma comissão de sábios, nenhum governo centralizado inventou o sistema de educação americano. Sejam quais forem os méritos e os defeitos que possua, é obra autêntica do povo. Quase universalmente, a operação das escolas elementares e secundárias encontra-se nas mãos de conselhos locais de educação, escolhidos de algum modo pelos cidadãos da comunidade. Os conselhos que controlam as escolas superiores e as universidades estão de ordinário um tanto mais afastados dos cidadãos, mas, ainda aí, pelo menos no caso da educação pública, o contato é bem próximo. O desenvolvimento da educação pública nos Estados Unidos reside, conseqüentemente, numa sublime fé na sabedoria e na virtude do povo.

Talvez devamos dizer uma palavra sobre a origem do nosso povo. O que hoje chamamos os Estados Unidos foi povoado pela maior migração da história. Desde os primeiros estabelecimentos coloniais, no começo do século XVII, até o presente algo como quarenta milhões de homens, mulheres e crianças atravessaram os grandes oceanos para plantar seus lares nessa terra. Mais ainda: do começo ao fim, essa grande migração foi essencialmente uma migração de pessoas comuns — comuns no sentido de que não tinham riqueza nem estado social. Com efeito, as crônicas mostram que provieram esmagadoramente dos pobres, dos oprimidos e dos perseguidos do Velho Mundo. No período colonial, muito mais da metade dos imigrantes chegaram como servos afiançados ou como negros escravos. O número de criminosos trazidos pela metrópole para as costas das treze colônias excedeu de muito a famosa migração dos Puritanos ingleses. Esta ampla generalização a respeito da origem do povo americano envolve, naturalmente, muitas exceções indi-

viduais, mas estes, que constituíam exceções foram em geral mal sucedidos na tentativa de transportar para o Novo Mundo suas concepções de relações sociais. Em consequência, instituições e tradições feudais jamais se enraizaram nas colônias. Aqui, sem dúvida, se encontra um dos fatores mais importantes e decisivos da forma característica que assumiu a história do povo americano. Prevalece até hoje a idéia de que a América é um país sem classes sociais; e todo aquele que tende suscitar antagonismos de classe é em geral considerado como não-americano. Foram, assim, os pobres e os desprivilegiados de outros países que, em última análise, construíram a República americana e criaram o sistema de educação pública.

Em questões educacionais, o povo exerce o controle, na maior parte, através de conselhos locais e estaduais de educação. Devemos lembrar que, quando se formou a União Americana, na parte final do século XVIII, as treze colônias que compuseram a federação consideravam-se Estados independentes e eram excessivamente coisas de sua soberania. Com efeito, foi somente com a maior dificuldade e por meio de astutas manobras políticas que se deixaram persuadir a ceder parte dessa soberania e a aceitar a associação na União. Naqueles dias era grande e geral a desconfiança de qualquer governo muito distante dos governados; que esse governo estivesse localizado em Londres ou em alguma cidade americana, parecia a muitos obstinados campeões dos direitos locais questão de somenos importância. Em consequência, os poderes do governo federal foram cuidadosamente relacionados na Constituição federal, que instituiu as bases da União; e, de acordo com as cláusulas da décima emenda constitucional, todos os demais poderes foram "reservados aos Estados, respectivamente, ou ao povo". Como não se mencionava a educação na Constituição, veio a ser considerada de interesse exclusivo das diversas unidades federadas.

Embora o governo federal tenha desempenhado certo papel no desenvolvimento de alguns aspectos da educação americana e embora, desde a guerra civil, se tenham feito esforços organizados para garantir fundos federais consideráveis para a educação pública, a escola continua a ser, até hoje, essencialmente uma função de cada Estado, individualmente. A oposição ao controle federal é profundamente enraizada e dela partilham mesmo aqueles que buscam o apoio federal. De acordo com o ponto de vista americano, a educação é um instrumento demasiadamente poderoso sobre o espírito para ser posto nas mãos de qualquer autoridade isolada. Os cidadãos temem que o governo central, caso tenha controle administrativo sobre as escolas, caia sob a influência de alguma minoria inescrupulosa e que todo o sistema educacional, de um extremo a outro do

país, seja empregado para manter no Poder essa minoria e para doutrinar a geração vindoura em alguma filosofia social autoritária.

Básico, portanto, no sistema americano é o fato de que cada Estado é a autoridade legal precípua no campo da educação. Contudo, esta afirmação dá-nos apenas parte do quadro. Dentro do Estado, a comunidade local, mais do que a autoridade central, sempre desempenhou o papel principal no suporte, no controle e na operação geral da escola pública. Embora ponha em vigor padrões mínimos, promova diversos objetivos limitados e exerça certo grau de liderança, o Estado comumente delega sua autoridade, conferida pela Constituição federal, à comunidade local. É na localidade, portanto, que se concentra o processo de dar forma à educação pública. Aí é que o povo, operando num arcabouço de tradições, leis e decisões judiciais, toma medidas que governam o estabelecimento e a operação de suas escolas. O povo, entretanto, não exerce diretamente essas funções. De um modo ou de outro, mas comumente através de eleições populares, cria pequenos conselhos leigos de educação a que delega sua autoridade. Admite-se que, por ocasião das eleições, as grandes questões concernentes à escola sejam discutidas amplamente pelo eleitorado e que os membros dos conselhos sejam escolhidos na base de suas qualificações pessoais e de suas anunciadas atitudes em face dessas questões. Espere-se, ainda, que, durante o exercício do cargo, os membros dos conselhos se reúnam a intervalos determinados e, livres da pressão de interesses especiais, tomem decisões a respeito da operação da educação pública de acordo com o mandato expresso do povo.

Na realidade, porém, a situação é muito diferente. Em primeiro lugar, boa parte do povo não parece ter interesse em educação, nem participa das eleições. Além disto, só raramente pode a junta de educação deliberar, livre de pressões, insulada, no período inter-eleitoral, do jogo das forças sociais. E eis que aí encontramos uma das grandes realidades políticas dos Estados Unidos. No seu estudo sobre a democracia americana, publicado em 1935, no período da sociedade pré-industrial, Alexis de Tocqueville observava, com espanto, a extrema tendência dos americanos a formar organizações voluntárias. "Os americanos, de todas as idades e condições", escreveu êle, estão constantemente a formar associações. Têm, não apenas companhias comerciais e manufactureiras, em que todos tomam parte, mas associações de mil outras espécies — religiosas, morais, sérias, fúteis, gerais ou restritas, enormes ou diminutas... Se desejam inculcar alguma verdade ou fomentar sentimento, pelo estímulo de um grande exemplo, formam uma sociedade. Onde

quer que, à frente de algum novo empreendimento, vemos o governo na França ou um homem de posição na Inglaterra, nos Estados Unidos certamente encontraremos uma associação". E assim é hoje. As batalhas sobre o lançamento e o desenvolvimento do sistema de educação pública, em todos os seus aspectos e divisões, foram travadas por essas associações voluntárias e privadas. É por esta forma que os elementos ativos e articulados do povo tornam conhecidos seus pontos de vista sobre todos os aspectos concebíveis da educação. É, pois, numa situação trepidante de conflitos, de controvérsias e de pressões que se tomam as decisões. Tudo isto concorda com o espírito da democracia americana.

### III

As idéias e motivações controladoras da educação americana são muitas e contraditórias. As cinco seguintes, porém, estudadas resumidamente nesta palestra: a doutrina da igualdade, o gosto pelo êxito individual, a devoção à utilidade prática, o espírito de pragmatismo e a fé na perfectibilidade do homem. Embora cada qual dessas idéias ou motivações seja muitas vezes violada, são, todas, elementos autênticos do espírito total da educação americana. Todas têm suas raízes na longa experiência do povo americano.

Na base mesma da teoria de educação dos Estados Unidos está uma profunda fé nas potencialidades do ser humano. Embora esta fé tenha sido abalada, no século XX, pelo progresso do industrialismo, pelo surgimento de uma ordem social altamente complexa e pelos resultados da investigação biológica e psicológica, os americanos continuam a acreditar na igualdade essencial dos homens. Ainda repetem, obstinadamente, na linguagem radical de seus avós, que o indivíduo é produto da soma total das influências sobre êle exercidas do nascimento à maturidade e que as desigualdades devem ser explicadas em termos de diferença de oportunidade e das injustiças perpetuadas por instituições e convenções sociais. Esta doutrina, cujas origens se encontram nos filósofos franceses do período do Iluminismo, exprimiu-se eloqüentemente na Declaração da Independência americana, em 1776. Mais ainda, os cidadãos da jovem República eram revolucionários e, como todos os revolucionários, nutriam ilimitada fé no poder do ambiente para a transformação do indivíduo. Acreditavam, também, que a concepção de igualdade, como idéia moral, é uma das idéias verdadeiramente sublimes da história da espécie.

A idéia sentia-se fortalecida pela grande experiência de migração, desde o outro lado do Atlântico, através do conti-

nente, até o Pacífico. Na terra nova e bravia, sem tradição histórica, toda e qualquer distinção social artificial porventura sobrevivente se via rapidamente eliminada pelo processo nivelador da migração. Quando o homem penetrava neste estranho Novo Mundo, era forçado a deixar para trás sua ancestralidade e sua família. Era verdade, como vimos, a grande maioria deles não tinha ancestralidade distinta nem família de preeminência social. Os americanos gostam de declarar que sua história é uma refutação viva às alegações de superioridade das classes privilegiadas. Assim nasceram as idéias de democracia e de governo popular.

O impacto da idéia de igualdade, talvez a idéia mais fundamental da democracia, teve efeitos profundos no sistema de americano. Foi ela a responsável pelo estabelecimento da escola *gratuita*, sem taxas de matrícula e da escola *comum*, freqüentada por crianças de todos os setores da população. Foi também a responsável pela criação de um *único* sistema educacional — uma realização magnífica da democracia americana. Se pusermos de lado as escolas particulares, permitidas de acordo com a concepção de liberdade, o sistema dual criado na Europa, com programa resumido para as massas e extenso para as classes superiores, jamais plantou raízes nos Estados Unidos, exceto no caso dos negros nos Estados do sul, que constitui a nossa mais séria violação do princípio democrático. A organização em seqüência contínua de instituições, compreendendo escolas primárias, secundárias e superiores, está teoricamente aberta a todos os elementos da sociedade e é comumente considerada, pelos próprios americanos, como o seu sistema de educação. As exceções existentes são em geral postas de lado como irrelevantes ou sem importância.

Encontra-se outra expressão da idéia de igualdade na organização da escola secundária pública e gratuita. Durante a primeira parte deste século, quando entrou em expansão o programa de educação secundária, a introdução de estudos mais práticos voltados diretamente para as vocações precipitou vigorosa controvérsia quanto à forma que deveria tomar tal educação. Argumentavam uns, em nome da eficiência, que os diversos interesses deveriam ser alojados em edifícios e com direção independente; argumentavam outros, em nome da igualdade, que todos esses interesses deveriam ser reunidos numa única instituição. De acordo com a primeira proposta, o sistema secundário de uma grande vila ou cidade incluiria uma série de escolas especializadas, enquanto, de acordo com a segunda, consistiria num único tipo de escola ampla e diversificada, organizada em número suficiente para satisfazer as necessidades de educação da adolescência em todos seus aspectos. Embora ambos os planos tenham encontrado expressão

na América, o segundo é o mais popular e parece haver triunfado. A escola secundária típica dos Estados Unidos é, conseqüentemente, uma instituição que abarca, no seu programa, toda uma série de estudos, desde a mecânica de automóveis ao latim, e desde a pintura à trigonometria. Inclui, também, entre seus alunos, crianças das mais diversas origens culturais e dos mais variados interesses vocacionais e acadêmicos. A consideração decisiva parece ser a de que a escola secundária ampla e diversificada serve ao princípio da igualdade, prolongando, até o período da adolescência, as associações comuns propiciadas pela escola pública elementar. Constitui, pois, uma extensão da idéia da escola comum.

Uma segunda concepção controladora da educação americana é a do êxito individual. Na verdade, provavelmente não há princípio mais característico do estilo de vida americano, nem que tenha desempenhado maior papel no dar forma ao nosso sistema educacional. Esse princípio está intimamente associado à idéia da igualdade. Até a democracia tende a identificar-se com uma espécie de individualismo e considera-se uma sociedade perfeita aquela em que se dá ao indivíduo oportunidade de êxito, de acordo com sua diligência e seus talentos. Estadistas eminentes, presidentes de universidades, e mesmo cidadãos mais humildes, emulam-se uns com os outros no elogio à ordem social que permita ao indivíduo elevar-se acima da camada em que nasceu. Isto nos lembra a "circulação das elites", de Vilfredo Pareto. Para os americanos, o mundo é uma arena e a vida uma competição. E eles se inclinam menos a investigar a natureza do jogo do que a verificar se as condições são justas e se vence o mais bem dotado.

Embora o êxito tenha sido definido pelos padrões mais diversos no curso da história americana, a solicitação precípua que levou os americanos a exercitarem a infatigável energia que tanto os caracteriza, foi o desejo de progresso econômico. Se centenas, talvez milhares, chegaram à América em busca de liberdade religiosa e política, milhões chegaram para melhorar sua situação econômica. E, após sua chegada, as condições de vida e a atmosfera mesma do Novo Mundo lhes atraíram a atenção, cada vez mais, para a consecução do êxito material. Encontravam-se num país em que a obtenção da riqueza, numa escala fabulosa, estava no domínio do possível. "Nascemos às pressas", disse, há muito, com perdoável exagero, um escritor americano, "terminamos nossa educação correndo; casamo-nos voando; fazemos fortuna de um golpe e perdemo-la da mesma maneira, para fazê-la e perdê-la dez vezes, num abrir e fechar d'olhos". O ideal do êxito individual, conseqüentemente, chegou a ser definido em termos materiais. Estudos estatísticos

têm sido feitos na América para provar que cada dia de escola vale tanto em dólares e em centavos.

O estabelecimento da "escola gratuita" e a construção da "escada educacional" indubitavelmente foram motivados pelo desejo de dar ao indivíduo uma oportunidade de êxito de acordo com o padrão americano. Será interessante examinar, a respeito, as estatísticas educacionais. O número de alunos, nos últimos quatro anos da escola secundária, cresceu de cerca de 300.000 em 1890 para mais de 8 milhões em 1957. As cifras correspondentes para as escolas superiores são 110.000 e 3 milhões. Gostariam de acreditar que esse crescimento fenomenal, em cerca de duas gerações, exprime o desejo de parte da geração mais jovem, de se tornarem melhores cidadãos e de promover as artes e as ciências. A explicação, entretanto, sem dúvida é outra. Em 1890, a Repartição do Censo anunciou o fechamento da fronteira geográfica — o símbolo mesmo das oportunidades econômicas nos começos da América. Ao mesmo tempo, o país movimentava-se, rapidamente, pela estrada da urbanização e da industrialização, para uma nova civilização que exigia a escola para muitas ocupações. Indubitavelmente, esta ascensão das massas aos níveis superiores da estrutura educacional, que só pode ser entendida como um profundo movimento social, parece ter sido motivada pelo desejo de êxito material individual. Com enormes sacrifícios, os pais esforçavam-se "por dar aos filhos uma educação", a fim de que pudessem melhorar sua posição social e libertar-se da necessidade de rudes labores físicos. E agora o rude labor físico está sendo eliminado pela intervenção da eletrônica e da automatização.

Outro notável sinal do triunfo do indivíduo encontra-se no programa de estudos da escola secundária. O observador, ao notar os inúmeros currículos com títulos vocacionais, concluiria naturalmente que isto implica em alto grau de especialização. A um exame cobrem um campo muito vasto. São também organizados em seqüências especializadas, mas os alunos geralmente não as seguem. Tendem a experimentar este e aquele campo, mudando de uma para outra especialização. E o fazem sem sacrificar a sua posição em relação à obtenção do diploma. A razão desta estranha prática reside na convicção de que o futuro deve ser sempre deixado em aberto. Se o aluno, depois de começar um dos cursos mais práticos, muda de opinião e decide entrar num "college" de natureza acadêmica, tanto o aluno como seus pais se ressentirão amargamente de qualquer esforço, por parte das autoridades educacionais, no sentido de se exigir que tal aluno refaça seus estudos, reingressando no primeiro ano da escola secundária.

A devoção à utilidade prática constitui um terceiro ingrediente, intimamente ligado aos outros, do espírito da edu-



cação americana. Desde o começo, o povo americano tem sido um povo prático, preocupado antes de tudo com a tarefa de ganhar a vida e de elevar cada vez mais seu padrão-de-vida. Originário, na sua maioria, das classes "deseducadas" da Europa, não tem grande amor à "cultura livresca", como tal, nem à busca do conhecimento por si mesmo. Na primeiras épocas, empenhava-se em derrubar florestas, em desbravar terras virgens, em erigir moradias e na conquista física de um continente. Mais recentemente, absorveu-se na construção de ferrovias, na exploração de minas, na construção de fábricas, na manufatura de artigos de consumo e na venda de mercadorias. Esta preocupação pelos negócios práticos deixou sua marca sobre o sistema de educação.

Talvez a mais notável expressão do princípio de utilidade prática seja a entrega do controle da educação a homens práticos. Excetuado o período colonial, quando a voz do clero geralmente dominava nos conselhos educacionais, sempre tem sido assim. Durante a era agrária, a política educacional, pelo menos no que se refere às escolas inferiores, era determinada quase completamente por pequenas juntas constituídas por agricultores e artesãos rurais, sem maior instrução. Mas, com o surgimento do industrialismo e o desenvolvimento das cidades, o controle da escola pública, praticamente em todos os seus níveis, caiu aos poucos sob a influência das poderosas classes comerciais, financeiras e industriais. O homem de negócios próspero é, hoje, portanto, o árbitro do empreendimento educacional nos Estados Unidos e primordialmente o responsável pelo tom prático dado a seu programa. Desde os tempos de Benjamin Franklin, vem ele sonhando com um sistema escolar que repudie a estreita tradição acadêmica do clero e da aristocracia rural e que sem pejo se articule com as necessidades da indústria, da agricultura, do comércio e da vida cotidiana.

O resultado foi uma revolução na educação secundária e superior durante o século atual. Expressão dessa revolução é o grande aumento de matrículas já apontado. Outra, a transformação do programa de estudos. A tradição clássica, florescente através dos séculos, é apenas uma pálida sombra do que era antes. O grego quase desapareceu da escola secundária e o latim teve de encolher-se ante o avanço dos estudos modernos. Até mesmo as humanidades em conjunto encontraram e encontram grandes dificuldades para se manterem. Foram as ciências e a tecnologia que os homens práticos fomentaram. Com tudo isto, houve uma depreciação geral das realizações intelectuais desinteressadas na América. Certamente, se tais realizações prometem utilidade imediata, são altamente apreciadas e remuneradas; mas há pouca receptividade para essa vasta sa-

piência em campos recônditos que é a riqueza tradicional do erudito. Ao mesmo tempo, a educação é extremamente sensível às pressões sociais. Os programas de estudos estão em perpétuo fluir. A escola secundária pública e a universidade estadual ensinarão quase qualquer assunto, desde que haja uma demanda organizada, e responderão também aos assomos de paixão que, em tempos de crise, abalam o povo.

Uma quarta influência, que permeia de alto a baixo a educação americana, como a vida e as instituições em geral, é a predisposição pragmática ou experimental. Não foi por acaso que John Dewey desenvolveu a filosofia do pragmatismo. Nascido em 1859, na fronteira do Estado de Vermont, deu expressão, em seu pensamento, ao espírito de seu povo. Na verdade, não poderia ter surgido senão nesta parte do mundo. Embora sempre tenha encontrado críticas nos Estados Unidos, embora suas idéias estejam sob vigoroso ataque, atualmente, em certos círculos, Dewey permanece como uma das mais autênticas expressões do gênio americano.

A índole pragmática ou experimental do povo americano foi formada de geração em geração, pela experiência e pelas circunstâncias. A grande migração através do Atlântico e em direção ao Pacífico praticamente impôs a criação desta predisposição. Todo imigrante em terra nova e estranha, invariavelmente, deixa para trás muitos de seus bens, materiais e espirituais. Isto é particularmente verdadeiro se migram, não como grupos social e culturalmente completos, mas como indivíduos e famílias, como os nossos imigrantes chegaram à América. Tiveram, além disso, de romper com o passado uma e muitas vezes, à medida que se movimentavam para o oeste. O fato de terem vindo de terras e culturas diversas foi outro importante fator a compeli-los a ajustar-se, adaptar-se e inventar. "Os europeus, ao chegarem à América", escreveu Tocqueville em 1831, "deixaram para trás, em grande parte, as tradições do passado, as instituições e os costumes dos seus países; construíram uma sociedade que tem analogias com as da Europa, mas que, no essencial, é radicalmente diferente". À medida que este brilhante francês atravessava o vale do Mississipi, era levado a empregar linguagem ainda mais forte. "É aqui", escreveu êle, "que se pode ver o mais singular estado de coisas que sem dúvida já existiu sob o sol. Um povo absolutamente sem precedentes, sem tradições, sem hábitos, sem sequer dominar as idéias, abrindo para si mesmo, sem hesitações, um novo caminho na legislação civil, política e criminal; jamais voltando os olhos em torno para consultar a sabedoria de outros povos ou as recordações do passado; mas talhando suas instituições, como suas estradas, no meio das florestas". Há, naturalmente, exagero nestas palavras, mas

elas exprimem um elemento essencial na maneira americana de encarar a vida.

Nosso sistema educacional, embora tenha analogias com os sistemas da Europa, é peculiar e único. Não hesitamos em tomar de empréstimo a outras culturas idéias e instituições, mas sempre as adaptamos à nossa situação e aos nossos valores. E hoje, na América, é possível obter apoio, em algum setor, para qualquer nova idéia educacional que surja entre nós.

Um quinto e final ingrediente do espírito da educação americana é a fé na perfectibilidade do homem e de suas instituições. Na verdade, este é o pressuposto básico de nossa fé na educação. Embora esta fé muitas vezes tenha sido ingênua e superficial, como afirmei em palestra anterior, é, não obstante, uma das grandes fés da raça humana. Foi a fé dos mais eminentes fundadores da nossa República, em 1776, 1787 e nos anos subsequentes.

Os poderosos movimentos de libertação intelectual e política, que varreram o Velho Mundo durante os séculos XVI, XVII e XVIII, tiveram recepção amistosa na América. Um distinto historiador francês declarou que as idéias do Iluminismo se enraizaram mais profundamente aqui do que na França. Dessas idéias, talvez a mais revolucionária seja a do progresso humano e da indefinida perfectibilidade do homem e de suas instituições. Esta idéia encontrou seu lar natural na América. A proposição de que o futuro pode ser melhor do que o passado é parte essencial e distintiva de nosso legado. Embora talvez estimule um otimismo irracional e possa ser interpretada estreitamente como progresso material ou mecânico, é uma das grandes idéias libertadoras da história. Até mesmo os nossos interesses mais conservadores sempre proclamam bater-se em nome do progresso. Há muito se disse que "os americanos *amam* seu país, não, em verdade, *como é*, mas *como ser*. Não amam a terra de seus pais; mas estão sinceramente ligados àquilo que seus filhos estão destinados a herdar. Vivem no futuro e *fazem* seu país à medida que vivem".

Os americanos não acreditam que a fé nos poderes do homem seja ociosa e sem sentido. A despeito dos muitos reveses e catástrofes da história, afirma esta fé que a história da longa aventura do homem sobre a Terra é gloriosa e promissora e que, na verdade, as realizações já feitas quase ultrapassam o entendimento.

Mesmo sabendo que povos sem conta se escravizaram ou se destruíram mutuamente, que as civilizações muitas vezes se elevaram apenas para cair em ruínas, que as nações do mundo estão atualmente dilaceradas por disputas e ódios e que sinais de queda na barbaria podem ser vistos na atualidade à nossa

volta, — esta fé rejeita todas as filosofias do pessimismo. Rejeita tanto a doutrina de que a idade de ouro do homem repousa no passado mítico como a doutrina de que a encontraremos somente em alguma outra esfera de ser, em que nos liberaremos de todas as restrições terrenas. Rejeita, também, a doutrina de que o homem, como um esquilo aprisionado, está destinado a movimentar-se para sempre em círculos, repetindo, através das eras, um padrão de existências essencialmente uniforme. Pelo menos encontra no elevar-se do homem, da "lama e lodo" primordial ao estado presente, razões suficientes para a esperança de que possa tornar-se, cada vez mais, o senhor de seu destino terreno. E esta esperança se funda naquela "faísca divina de razão" que distingue o homem dos animais. O povo americano acredita, hoje, com Jefferson, que a educação, adequadamente concebida e administrada, é um instrumento indispensável para, o melhoramento da natureza e da condição do homem.

## PALAVRAS ÀS PROFESSORAS RURAIS DO NORDESTE \*

GILBERTO FREYRE  
Da Universidade do Recife

Minha palestra de hoje será um pouco o que em Sociologia científica se denomina, com algum desdém, "sermão sociológico". Isto porque, a considerações sobre "o que é" — sobre a realidade sociológica como ela é — acrescentarei algumas sugestões em torno do que "deve ser", isto é, de modificações, a meu ver desejáveis — a começar por modificações de atitude — dentro da atual situação social brasileira, ou em face dessa situação. Modificações a que nos autoriza, ou parece nos autorizar, a própria Sociologia científica.

A Sociologia estritamente científica, porém, é uma sociologia que procura analisar, descrever, explicar, interpretar situações; quando muito diagnosticar e prever desenvolvimentos nessas situações, indicar prováveis conseqüências deste ou daquele rumo que se tome no modo de considerar-se uma situação ou um problema. Quando o sociólogo vai além desses limites e esboça sugestões de reforma social, é claro que não arbitrarias, mas orientadas pelo seu conhecimento científico de situações, de problemas, de condições sociais — sugestões tendentes a modificar tais situações ou a corrigir desajustamentos, — sua Sociologia deixa de ser puramente científica para tornar-se aplicada; para adquirir alguma coisa de arte, como a arte médica do clínico, em relação com a ciência — ou as ciências — em que se baseia a técnica ou a arte dos médicos, dos clínicos, dos cirurgiões; para tornar-se o que alguns denominam engenharia social, tal como a Sociologia praticada por homens como o Padre Lebret, e que é, em grande parte, uma sociologia menos do que *é* do que *do que deve ser*; e *deve ser*, é claro, que dependendo da atitude filosófica do engenheiro social em face dos problemas humanos de convivência.

A parte sociológica do urbanismo é engenharia social como é engenharia social a planificação regional, hoje tão empregada

\* Conferência pronunciada no Curso de Treinamento de Professoras Rurais do Estado de Pernambuco.

no Ocidente, e quase sempre em correspondência com uma filosofia social — o dirigismo, o intervencionismo do Estado — que é o oposto do *laissez-faire* da democracia liberal nos seus extremos. Aliás não se compreende atualmente urbanismo à parte dessa planificação regional; nem planificação regional em que não se considerem problemas de relações intra-regionais — isto é, de dentro da região — e inter-regionais, isto é, de relações de uma região com as outras.

Não se pode separar o homem das condições sociais e de cultura nem da sua época nem da sua região. O homem não é abstratamente homem, mas sua condição humana toma aspectos concretos conforme a região onde êle viva, a cultura em que esteja situado e o tempo em que decorra sua existência: a sua época. Este conjunto de situações é mais poderoso em sua influência sobre a formação social de um indivíduo biológico ou na definição desse indivíduo em pessoa social que sua condição étnica — sua raça — e que sua própria constituição biopsíquica. Raça e temperamento tendem a variar de diversos modos da normalidade estabelecida, sob a pressão de diferentes influências sociais e de cultura.

Isto é certo do homem cujo espaço de residência e de atividade principal, inclusive a profissional, seja o urbano ou do homem cujo espaço de residência ou de atividade mais característica seja o rural. Se neste espaço — o rural — o contato do homem com a natureza é maior — maior seu contato com o sol, a lua, as estrelas, a terra, as águas, as árvores, as plantas, os animais — nem por isto deixa de ser um contato influenciado por agências sociais e por instituições culturais em vigor no mesmo espaço e na época em que viva o mesmo homem: pela religião, que lhe dê, desde que nasça, ou desde que nasceu, noções culturais e não espontaneamente naturais sobre astros, águas, terra, árvores, animais; pelo folclore, que representa uma sabedoria oral, tradicional, porém igualmente cultural, vinda da inteligência e da sensibilidade dos homens, e não brotada da natureza; pela escola, que lhe dê explicações racionais a respeito da natureza — inclusive da natureza humana; e hoje, pelo cinema, pelo rádio, pela música chamada em conserva, isto é, em disco. Agentes, todos esses, culturais que vêm afetar as atitudes do rústico e não apenas do ruralita com relação à natureza — inclusive, repita-se, a natureza humana. A natureza do próprio homem situado no meio natural: sua natureza sob a forma de ser cultural, histórico, modificador do meio natural.

De modo que nem mesmo o rústico dentre os ruralitas escapa de todo, — nem mesmo em redutos ou ilhas sociológicas, de pequenos grupos humanos quase isolados das majorias culturais que os rodeiam e dos conjuntos culturais que fluem no tempo,

afetando nas comunidades, embora desigualmente, tanto os grupos urbanos como os rurais; nem o rústico — dizia eu — escapa à cultura, ao tempo, à época em que vive. Ou de que vive em maior ou menor dependência.

Estamos hoje, por exemplo, muito no Ocidente e, em grande parte, no Oriente, num tempo ou numa época que se caracteriza, como salientam os sociólogos modernos, pelo domínio da técnica: técnica baseada em ciência experimental. Os processos industriais é do que dependem: de técnicas desenvolvidas de ciências assim experimentais. A moderna arquitetura não pode ser separada da técnica e da ciência, para resolver em casas de residência e edifícios públicos problemas de saneamento, ventilação, aeração, luz, refrigeração, calefação. O ensino moderno é em grande parte científico. O vestuário vem sendo alterado pela ciência. O móvel, também. Também a horticultura, a floricultura, a lavoura, o cuidado com os animais. Os próprios sistemas de recreação de crianças e adultos. E é interessante notarmos, a esse propósito, que várias das simplificações de móvel, vestuário, alimentação, consagradas pela ciência, são no Brasil valores ou estilos de origem rural. A camisa por fora das calças, a sandália, a rede, as comidas de milho, as de mandioca, a coalhada.

Sabemos todos que a química, ainda mais que a eletricidade, vai hoje até às donas de casas, para ensinar-lhes novas técnicas de cozinha e de conservar alimentos, como se as cozinhas fossem um pouco laboratórios; e chegam até ao lavrador rústico. Mesmo ao analfabeto ou ao quase analfabeto, vai a química moderna sob a forma de conhecimentos de solo que lhe são transmitidos oral ou experimentalmente, sob a forma de inseticidas; sob a forma de substâncias de combate a pragas, sob a forma de adubos comerciais. Temos aí o engenho industrial urbano, a ciência acadêmica das cidades, a serviço das gentes rurais e das suas lavouras e criações.

De um sociólogo norte-americano, que foi um dos primeiros a se especializar no estudo da vida rural, o Professor Gillette, é o reparo de que vivemos numa época de especialização. Vivemos numa época não só de técnica e de ciência — como salientam todos — mas numa época de especialização. Especialização intensa nos meios urbanos, ela já se estende aos meios rurais, embora o ruralita continue, neste particular, um ser enciclopédico em comparação com o urbanita típico, que, fora da sua especialidade, está quase perdido no labirinto urbano. Enquanto o ruralita é ainda obrigado, por sua própria situação em meio menos especializado em funções, a juntar à atividade agrária, por exemplo, outras funções — a função de médico; a de veterinário; a de mecânico; às vezes a de mestre-escola; em alguns até a de substituto de padre que ouça os rústicos senão em confissão, em desabafos ou queixas confidenciais.

Daí a educação do ruralista dever atender a dois pontos: ao fato de que nele a instrução técnica e científica deve começar a aplicar-se a assuntos especificamente rurais e ao fato de que todo o sentido dessa instrução — todo o sentido dessa educação — deve corresponder a exigências de conhecimentos gerais maiores que os exigidos por meio urbano. Donde não só o agrônomo ou o zootécnico, como o professor ou a professôa rural, o padre rural, o médico rural, o farmacêutico rural, deverem juntar à sua especialidade conhecimentos gerais, quase inúteis num especialista urbano, mas necessários e até essenciais a um técnico ou especialista cuja atividade tiver de exercer-se em meio rural. Daí, também, a necessidade de todos esses especialistas que se destinem a espaços rurais serem iniciados no conhecimento de uma sociologia da vida rural que desperte neles a atenção para problemas especificamente rurais de relações entre pessoas umas com as outras e entre grupos uns com os outros; inclusive para o que nesses problemas é psicológico ao mesmo tempo que social. Esse conhecimento é particularmente necessário ao professor ou à professora rural. Tanto quanto o padre, eles têm que lidar com almas.

Lembre-se sempre o agrônomo ou o zootécnico ou o professor ou o padre ou o médico ou o advogado ou o farmacêutico ou o dentista que vai exercer ainda jovem suas atividades em meios rurais, que vai lidar com seres humanos diferentes em várias das suas atitudes e dos seus modos de ver, de pensar, de sentir, dos urbanitas: desdenhosos, até, de certos estilos urbanos de vida e de cultura. De modo que qualquer desses especialistas jovens que, depois de instruído durante anos em instituição urbana, vá para meio rural animado do propósito de aplicar novas técnicas ou novos processos científicos à agricultura ou à pecuária ou à veterinária ou à medicina ou ao ensino, deve lembrar-se de que, em qualquer dessas atividades, não vai lidar apenas com terras, solos, plantas, animais, doenças, escolares, mas com seres humanos condicionados pela sua situação rural. Deles deve o adventício aproximar-se, lembrando-se de que são seres humanos regionalmente condicionados: condicionados por tradições, crenças, superstições, mitos, que devem ser considerados com o máximo de atenção psicológica.

Pois não nos esqueçamos de que em aparentes superstições da gente rural podem estar refugiados conhecimentos de valor para o cientista, o técnico, o homem culto, sobre plantas, animais, valores regionais. Se há superstições evidentes que devem ser habilmente combatidas em gente rústica e habilmente substituídas por conhecimentos científicos, outras crenças rústicas devem ser consideradas expressões de sabedoria popular ou folclórica, às vezes valiosas como sugestões para o próprio cientista que siga o conselho de Camões: o de não desdenhar-se a sabedoria



dos velhos. E os velhos rurais guardando, como guardam, muita superstição desprezível, guardam também muita sabedoria aproveitável. Os velhos, as mulheres, os analfabetos rurais, todos guardam conhecimentos folclóricos sobre aspectos regionais, de natureza e de vida, que, quando gerais, antigos e persistentes, nunca devem ser sistematicamente desprezados, mas cuidadosamente examinados por agrônomos, zootécnicos, veterinários, médicos, professores rurais, farmacêuticos, sacerdotes que cheguem a um meio rural, com a sua ciência em flor adquirida em academias ou escolas apenas urbanas.

Como líderes em potencial de comunidades rurais, professores, padres, agrônomos, veterinários, médicos, farmacêuticos rurais e, até certo ponto, magistrados e advogados — em geral, transeuntes nos meios rurais, ainda mais que as professoras e os padres — em vez de se comportarem nessas comunidades como exilados de olhos voltados nostálgicamente para meios urbanos, devem integrar-se o mais possível nelas. Dada a atual disparidade entre meios urbanos e meios rurais do Brasil, tais atividades guardam ainda, quando exercidas em meios rústicos, alguma coisa de ação ou esforço missionário. E a atividade desses missionários deve ser a de profunda identificação e simpatia com os meios rurais, com sua gente, seus problemas, suas angústias, com as artes domésticas, populares, folclóricas peculiares a esses meios, como a da renda em Caruaru, por exemplo, a da cerâmica em Taquaratinga, a de trabalhos de palha em Águas Belas, a de bonecas de pano em vários povoados do Nordeste, e também de identificação uns com os outros — agrônomos com padres, veterinários com professores, médicos com zootécnicos, farmacêuticos com advogados — pois nenhum desses trabalhos em meio rural alcançará êxito, senão sob a forma de esforços de técnicos que se alarguem em campanhas sociais: esforços de cooperação sociologicamente orientados e para os quais deve concorrer toda a gente mais culta.

Erra o agrônomo empenhado na introdução de técnicas científicas num meio rural delas necessitado que não buscar a cooperação psicológica e social do padre, da professora, do boticário, dos velhos, das mulheres, e até a do trovador ou cantador popular que houver na região. Nada de tecnicismo hirto e fechado: como o agrônomo ou o veterinário em meio rural, o professor ou a professora deve ser um líder de reconstrução social; e não apenas um técnico. Deve ser um animador de valores, possibilidades, aspirações locais e não um simples técnico isolado do meio e cheio da preocupação de ser promovido para atividade urbana. Deve ser um intermediário ou mediador entre valores urbanos e valores rurais e não um sectário só dos valores urbanos ou apenas dos valores rurais. Deve juntar sua voz à do professor, à do padre, à do médico, no esforço da justa valoriza-

ção do que é rural na civilização brasileira e na merecida exaltação daqueles indivíduos que têm dedicado o melhor da sua vida e da sua inteligência à agricultura, à pedagogia, e à medicina rurais; e à pecuária, à agronomia, à veterinária.

Como já tem observado mais de um sociólogo, se o ruralita nasce e cresce cercado de sugestões, livros, revistas em que só são glorificados os valores urbanos e injustamente desprezados os rurais, como esperar-se que, sendo inteligente, êle queira continuar a ser ruralita em vez de vir para as cidades tornar-se industrial, advogado, professor de faculdade, comerciante? Acertou a Universidade Rural de Pernambuco quando conferiu pela primeira vez sua láurea máxima a um homem que vem dedicando a vida, o saber e o talento à valorização de terras pernambucanas: o agrônomo Moacyr de Brito. É acertada andaria também, a meu ver, se decidisse publicar, em cooperação com a Secretaria de Educação do Estado, numa série de folhetos, escritos em linguagem simples, acessível até a crianças, e com ilustrações adequadas, as biografias de grandes ruralitas da região: homens como o Manuel Cavalcanti da "cana Cavalcanti", como Carlos Lyra, de Serra Grande, como Paulo Salgado, do Cabo, como Inácio de Barros Barreto, como Costa Azevedo, como o felizmente ainda vivo Antônio Alves Araújo, que, pernambucano já de mais de 80 anos, continua a orientar a Sociedade de Agricultura de Pernambuco. Não há ruralita adulto ou criança que não se deixe influir no seu ânimo pela valorização justa que se fizer de homens que outra coisa não têm querido ser na vida senão ruralitas; e que, como ruralitas, têm prestado ao Brasil serviços ainda mais valiosos que os de alguns dos mais glorificados urbanitas. Os ruralitas precisam de encontrar o seu Caxias; e de fazer dele um herói nacional igual ao grande Duque.

Sabe-se que no Estado de Iowa, nos Estados Unidos, fêz-se há anos interessante experimento em escola rural, antes e depois do ensino nas mesmas escolas, de Agricultura e de Economia Doméstica Rural, cujo fim era precisamente o de concorrer o ensino para a integração das crianças e adolescentes no seu meio — o rural — e para a valorização dos elementos desse meio. Antes desse ensino, dos 164 alunos de várias escolas, 157 responderam à pergunta "O que deseja fazer na vida?" que desejavam abandonar o campo, a lavoura, a vida rural; das 174 meninas, alunas das mesmas escolas, 163 responderam no mesmo sentido. Depois de três anos do ensino daquelas matérias com sentido ecológico, isto é, ligando-se a imaginação, a sensibilidade, a inteligência de meninos e meninas ao meio nativo, rural, 162 de 174 meninos e 161 de 178 meninas responderam à pergunta, dizendo-se desejosos não de abandonar os meios rurais, mas de permanecer neles.

Cabe à professora, ao médico, ao magistrado e ao padre rurais juntarem seu esforço ao do agrônomo no sentido da valorização do que, sendo rural na vida, no passado, na cultura brasileira, vem concorrendo para dar estabilidade, prestígio, originalidade ao Brasil como país jovem que começa a afirmar-se como país criador e não apenas imitador de cultura; como terra de vegetais úteis à medicina e à indústria que podem tornar-se valores caracteristicamente brasileiros. Como terra em que já se têm feito experimentos em agricultura e pecuária, em horticultura e jardinagem, de importância para outros países tropicais.

Que se propague a origem rural do maior inventor brasileiro — Santos Dumont; a origem rural de grandes homens de Estado como Prudente de Moraes, que chegou a ser apelidado de "biriba" pela malícia carioca; a meninice rural dos Joaquim Nabuco, dos Sílvio Romero, dos João Alfredo, dos Frei Vital, dos Epitácio Pessoa, dos Manuel Borba; a inspiração rural ou agreste de grande parte da música de Vila-Lobos.

E que, valorizando-se o que é rural na cultura brasileira, não por ser este elemento superior aos demais, mas por vir sendo esquecido ou desprezado sob a excessiva glorificação dos elementos urbanos de importação, valorize-se ao mesmo tempo o que nesta mesma cultura é elemento ético e de possibilidades intelectuais e estéticas, em geral melhor conservado pela gente rural do que pela gente urbana. Elementos que vêm sendo entre nós desprezados de maneira alarmante pela crescente exaltação que da imprensa e dos rádios urbanos vêm-se comunicando às populações rurais do que é apenas, por contágio dos meios urbanos com o que há de mais superficialmente "civilizado" nos meios cosmopolitas, sucesso físico, desportivo, material no pior sentido de "materialismo". A tal ponto que se tornou escandaloso aos olhos de observadores europeus o fato de, quando do seu primeiro regresso dos Estados Unidos, onde fora consagrado grande cientista físico por mestres autorizados, o brasileiro César Lattes ter sido recebido no aeroporto não por uma multidão igual às que recebem jogadores de futebol vindos mais ou menos vitoriosos de jogos internacionais, artistas de rádio, artistas de cinema, atletas — nem ninguém ousava esperar tanto — mas por pouquíssimos brasileiros, ao lado de representantes diplomáticos de várias nações estrangeiras. Comentando este fato melancolicamente significativo, diz, em livro recente um sociólogo mineiro, o Professor Sigefredo M. Soares, que dessa recepção a um jovem brasileiro consagrado no estrangeiro e por gente idônea, cientista de fato, "achavam-se ausentes... os representantes dos Podêres Públicos Nacionais, das instituições científicas do País e até mesmo os representantes das agremiações estudantis", que outrora recebiam com tantas homenagens em São Paulo, no Rio,

na Bahia, no Recife, os Nabuco, os Rui, os Rio Branco, os Osvaldo Cruz, quando de regresso triunfantes e consagrados, de terras estrangeiras.

É também melancólico para o Brasil atual ter falecido há poucos anos, quase na obscuridade, um homem, um sábio, um cientista como Vital Brasil que desenvolveu técnicas mercê das quais muitas vidas têm sido salvas não só no Brasil rural como em áreas rurais da América Latina inteira; e que deveria ser glorificado pelos brasileiros conscientes de que as populações e o trabalho rurais representam para sua civilização, como um dos seus benfeitores máximos. É certo também que um homem de gênio da grandeza de Vila-Lobos, — em cuja música o que há de rural, de telúrico, de autenticamente brasileiro, tornou-se valor de repercussão internacional — chega hoje a qualquer cidade brasileira muito menos despercebido e muito menos homenageado, que qualquer cantor de rádio ou que qualquer campeão de futebol, de estação ou clube urbano ou metropolitano do Rio ou de São Paulo. Ou mesmo do Recife.

O esforço de valorização de tais homens autenticamente grandes e de suas criações, autenticamente brasileiras em seus motivos, em suas raízes, em seus efeitos mais profundos, terá que ser um esforço ligado ao que é mais genuinamente brasileiro na cultura brasileira; ao que é mais raiz nessa cultura. Esse elemento raiz é, em grande parte, telúrico, rural, ligado à terra, alimentado pelas constâncias rurais da nossa vida; elemento constante e não transitório, que devemos fortalecer ou avigorar sob formas urbanas; elemento de valor permanente e não reflexo de modas ou caprichos metropolitanos em metrópoles em que, como nas brasileiras de hoje, o desenvolvimento das instituições de cultura intelectual, artística, ética não vem correspondendo ao desenvolvimento simplesmente material ou técnico que lhes dá aparências de altas civilizações.

Para sermos nós mesmos, os brasileiros, como cultura, como civilização, como conjunto de valores em que os elementos intelectuais, artísticos, éticos não se tornem insignificâncias ao lado dos técnicos, materiais, mecânicos — vários deles simplesmente importados do estrangeiro — temos que procurar valorizar o que é entre nós esforço vindo da terra, da gente telúrica, do trabalho cotidiano em circunstâncias peculiares ao Brasil — trabalho em grande parte rural — das grandes inteligências e das grandes sensibilidades que têm sabido interpretar essa terra e essa gente ou procuram resolver problemas peculiares ao Brasil dentro das condições brasileiras de espírito e de ambiente; dentro da diversidade regional brasileira; e não arbitrariamente, ou favorecendo-se uma região contra as demais; protegendo-se uma atividade — no momento a indústria urbana — contra as outras.

Referi-me no início desta palestra a relações intra-regionais e inter-regionais. As intra-regionais referem-se principalmente à melhor articulação dentro de uma região ou área total de sub-regiões agrárias com sub-regiões industriais, de sub-regiões urbanas com sub-regiões industriais. As inter-regionais referem-se à melhor articulação de regiões umas com as outras como dentro do continente americano, que é um conjunto ou complexo supra-regional ou uma área total — como é também, para o Brasil, a área que venho denominando luso-tropical — regiões de uns países com as regiões de outros. Pois as relações inter-regionais podem importar em relações internacionais.

Nós, do Nordeste do Brasil, região ou sub-região em grande parte rural — rural e pobre — somos, há dezenas de anos, uma sub-região desvalorizada no conjunto nacional brasileiro e prejudicada, por essa nossa situação de desprestígio dentro do conjunto nacional, em possibilidades de relações inter-regionais, que trouxessem às sub-regiões nordestinas atividades industriais financiadas por capital e orientadas por técnicas anglo-americanas, em particular, ou estrangeiras, em geral, que poderiam ser grandemente úteis à economia e à vida rurais do mesmo Nordeste. Dou um exemplo concreto: tivesse o Nordeste sabido agir com mais lucidez, mais eficiência e melhor conjugação de esforços estaduais, e estaríamos hoje na região, com o custo de energia elétrica da Paulo Afonso reduzido de 50% para todos os consumidores ligados ao sistema da mesma Paulo Afonso e, além disso, desoprimida a cidade do Recife da enorme sobrecarga de população pobre, miserável e improdutiva vinda de diferentes áreas rurais do Nordeste. Como? Se aqui tivesse se instalado, como pretendeu instalar-se, um consumidor de grande porte como a bem reputada companhia anglo-americana Reynolds, que quis estabelecer-se nesta parte do Brasil com indústria de alumínio, com a produção anual de cerca de 90.000 toneladas.

Segundo a palavra autorizada do General Carlos Berenhauer Júnior, um dos dirigentes da Cia. Hidrelétrica do São Francisco, não solicitou a Reynolds nenhum favor do Governo Brasileiro: apenas pleiteou tratamento equitativo. E a instalação da indústria integrada de alumínio em espaço rural brasileiro, hoje desprestigiado econômica e socialmente, importaria, segundo o mesmo técnico brasileiro, em grande e imediato benefício para o Nordeste. Por que não se realizou tal instalação? Porque se organizou em São Paulo um grupo brasileiro que se considera capaz — talvez com excesso de otimismo — do mesmo empreendimento, num São Paulo já cheio, aliás, de indústrias e onde é notória a escassez de energia elétrica para novas indústrias.

Prevaleceu o critério de que as sub-regiões pobres de um país deviam estar sempre à mercê de planos e projetos que

tenham por sede uma das sub-regiões ricas, — no caso do Brasil, a paulista — embora plano de difícil e lenta realização por grupo econômico nacional, com certeza bem intencionado, mas sem recursos nem experiência para o empreendimento. Deve-se, aliás, salientar o fato de que, de ordinário, de tais grupos fazem parte não apenas paulistas de fortuna, mas brasileiros empreendedores e ricos de outros Estados: inclusive do próprio Nordeste brasileiro. Homens dos quais seus compatriotas do Nordeste têm o direito de esperar que concorram de modo mais efetivo, com sua inteligência e seus capitais, para a valorização de trecho tão abandonado do Brasil como é o nosso; ou lembrado apenas pelo Governo da União para auxílios às vezes despropositados a usineiros relapsos.

O que a alguns de nós parece antinacional é manter-se esse tipo arbitrário de relações entre as sub-regiões brasileiras, em vez de prevalecer, para atender o Governo da União a situações excepcionais (como é o caso do Nordeste do Brasil, retardadíssimo em sua economia com relação ao Sul industrial), o critério ou o sentido da conveniência de bem equilibradas relações inter-regionais. O benefício feito a uma sub-região pobre de país, desigualmente desenvolvido, é claro que resulta favorável ao conjunto nacional. Não se trata de caridade, mas de recuperação de proveito para o País inteiro.

Fatos como o das dificuldades ao estabelecimento, em zona rural do Nordeste, da indústria de alumínio, com matéria-prima em grande parte nordestina e com trabalhadores nordestinos, embora com técnica e capital anglo-americanos dos melhores, parece indicar o perigo, para um país de desenvolvimento econômico violentamente desigual, como é o Brasil — desigual de sub-região para sub-região — de um imperialismo interno, de grupos internos, cujos excessos só seriam contidos, no interesse de todo brasileiro, se esses interesses fossem considerados dentro de vasto plano inter-regional de economia.

É problema que deixo, juntamente com outros, para ser meditado pelas professoras rurais de Pernambuco que hoje concluem um curso proveitoso e necessário — feliz iniciativa do Secretário Aderbal Jurema — e pelos demais brasileiros, interessados no estudo e na solução de problemas rurais que acabam de me honrar com sua inteligente atenção. Atenção que muito agradeço. É encantado com a simpatia que aqui encontrei, no ambiente de uma escola bem dirigida e da parte não só de quantos hoje terminam um curso ainda pioneiro, como dos seus professores e orientadores — um deles o agrônomo sempre entusiasmado da sua ciência, que é o Professor Jair Meireles — que concluo esta simples palestra.

Agradecido às generosas referências da oradora do grupo de Concluintes do II Curso de Treinamento Rural, não devo deixar de aludir ao fato de que o nome do patrono desta Escola, desaparecido ainda tão jovem, me traz à lembrança um dos alunos mais brilhantes de Antropologia Social e de Sociologia que tive de 1935 a 1937 na então Universidade do Distrito Federal: a que seria poucos anos depois absorvida pela atual Universidade do Brasil e não a que hoje ostenta aquele nome, Murilo Braga foi na verdade uma das inteligências mais cheias de possibilidades que conheci naquela época, hoje histórica, pois marca a tentativa mais séria que já houve no Brasil no sentido de criar-se no nosso País um autêntico e avançado sistema universitário: iniciativa do Professor Anísio Teixeira. Aquelas possibilidades vinham se realizando quando a morte cortou, em começo, uma carreira, desde o início triunfal, de renovador do ensino no Brasil: a carreira de Murilo Braga. Que o exemplo da sua atividade não seja esquecido.

## A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E SEUS PROBLEMAS \*

I. L. KANDEL

No século dezenove, os principais temas educacionais consistiam em estabelecer, desenvolver e enriquecer os sistemas de educação compulsória elementar, e em tornar obrigatória a frequência escolar até determinada idade — doze, treze, ou quatorze. O objetivo tornava-se claramente definido onde quer que se estabelecessem escolas; era formulado tendo em vista uma classe social em particular, pretendendo-se o desenvolvimento de seres humanos moral e culturalmente educados. Não havia grande preocupação quanto ao currículo, aos métodos de instrução ou à disciplina, até quase ao fim do século, quando então recrudesceram as exigências por uma educação geral mais intensiva; novos métodos e filosofias de educação desafiaram os antigos e, como resultado de novos estudos psicológicos, teve início o "século da criança", assim denominado por Ellen Key.

Com o desenvolvimento da indústria e do comércio, reconheceu-se a necessidade de operários mais bem educados. A característica organização dos sistemas educacionais, entretanto, interpunha-se a uma reforma em larga escala. Tal organização era de duplo caráter: um tipo de educação — elementar — para as massas, e outro — secundário — para um número pequeno de alunos cujos pais podiam pagar mensalidades e mantê-los durante um período prolongado de aulas, ou cujos talentos intelectuais os capacitavam a ganhar bolsas que os isentavam do pagamento de mensalidades, contribuindo com algo para sua manutenção. O número de bolsas de estudo era, no entanto, pequeno, e a transição da escola elementar para a secundária tinha de ser feita nunca acima da idade de doze anos. Os dois sistemas, elementar e secundário, não só representavam uma divisão de classes sociais, como também o preparo para a escola secundária era realizado em escolas especiais que, à diferença das elementares, cobrava mensalidades. Tais escolas eram as *Vorschulen*, na Alemanha, as *classes préparatoires*, na França, e as *preparatory schools*, na Inglaterra.

\* Transcrito de *International Review of Education*, em tradução do Assistente de Educação Evandro de Oliveira Bastos.



Comenius mostrou-se três séculos adiante de sua- época ao lutar pela igualdade de oportunidades educacionais, sem distinção de sexo, local de residência (urbano ou rural), ou classe social (nobre ou comum). A insistência pela igualdade de oportunidades educacionais era conseqüência de um despertar social e político em relação ao reconhecimento do valor e da dignidade do indivíduo como cidadão, e da importância econômica de um trabalhador educado acima do mero grau de alfabetização. Foi somente nos Estados Unidos que a primeira dessas exigências chegou a ser estabelecida logo quando da implantação da República. Em outros países, que se adiantavam industrialmente, foi apenas com a Primeira Guerra Mundial, travada pela preservação da democracia, que teve início o movimento em prol dos sistemas de educação em comum, o qual incluía a reivindicação da educação secundária para todos. Embora lentamente, o movimento progrediu até que o impacto da segunda revolução industrial, baseada no desenvolvimento tecnológico, começou a fazer-se sentir tanto nesses países como nos Estados Unidos. Foi como decorrência da combinação das influências sócio-políticas e do adiantamento técnico, que se tornou realidade a premissa pela igualdade de oportunidades educacionais.

Os alicerces de tal movimento foram lançados pelas iniciativas em prol de uma escola em comum (*Einheitsschule*, na Alemanha, *école unique*, na França, e *secondary education for all*, na Inglaterra), durante e imediatamente após a I Grande Guerra. A posição privilegiada das *Vorschulen* na Alemanha e das *classes préparatoires* na França foi abolida e confiava-se em que todas as crianças teriam a mesma espécie de educação primária; na Inglaterra, como decorrência do Hadow Report, de 1926, providenciou-se em parte o estabelecimento da educação secundária para todos, através da reorganização, em "senior schools"<sup>x</sup> dos últimos anos das "elementary schools". Em nenhum desses países levantou-se a questão da reorganização dos tradicionais sistemas de educação secundária de maneira a atender às necessidades de todos os adolescentes, de ambos os sexos. A questão tampouco fora resolvida de modo satisfatório nos Estados Unidos. Embora a "high school" americana estivesse aberta a todos os rapazes e a todas as moças, registrava-se considerável indecisão quanto à abertura de cursos apropriados a todos os alunos. De 1914 a 1918, uma Comissão sobre a Reorganização da Educação Secundária estudou esse assunto; sua mais importante contribuição foi um relatório sobre os *Princípios Cardiais da Educação Secundária*, o qual definia os objetivos em geral, sem, contudo, atacar realmente o problema de atender a um número cada vez maior de alunos de habilidades, necessidades ou

1 Na Inglaterra, todas as instituições de nível intermediário entre o primário e o universitário, inclusive os "colleges".

interesses diferentes, os quais começavam a superlotar as "high schools". Tampouco os numerosos "comitês" e comissões que se seguiram a essa deram qualquer contribuição mais séria à questão da igualdade de oportunidades educacionais, questão que, em toda parte, constitui o problema crucial da educação na segunda metade do século vinte. E essa afirmação aplica-se igualmente à última contribuição ao estudo da matéria, o relatório sobre a *Educação para Toda a Juventude Americana*, publicado em 1944 pela Comissão de Diretrizes Educacionais da Associação Nacional de Educação.

Quanto ao ponto principal, não há agora a menor dúvida — tornou-se inevitável, nos países industrializados, a extensão do período de educação obrigatória. O progresso tecnológico tornou ao mesmo tempo dispensável o trabalho de crianças e adolescentes e essencial que todos os que trabalham com as mãos ou com o cérebro tenham uma educação mais demorada, apropriada a suas habilidades e às funções a que se destinam. Além disso, as fronteiras do universo, estreitando-se cada vez mais, aproximaram as nações, pelo menos quanto à distância, fato que acentua a importância de cultivar nos futuros cidadãos uma visão mais segura da geografia, da história e dos problemas das relações internacionais que têm a ver com a compreensão, senão com a determinação, da política exterior de cada país. A evolução econômica e política e, em particular, "a guerra das idéias" — um mundo livre contra o totalitarismo — tornaram mais complexas que nunca as questões que enfrentam o cidadão, exigindo, em consequência, educação mais prolongada. E, finalmente, as transformações culturais produzidas pelo progresso da ciência e da tecnologia, e por seu efeito sobre a vida intelectual e emocional dos seres humanos, requerem uma educação mais longa e contínua para que se possa promover uma compreensão melhor e mais clara do mundo hodierno. Existe, contudo, outro fator que nem sempre é levado em consideração por aqueles que tendem a zombar das realizações das *Volksschulen* na Alemanha, ou a depreciar o *esprit primaire* das escolas elementares na França, ou a ridicularizar *the dammed board schools* ("as malditas escolas públicas") da Inglaterra. Ignora-se quase sempre o fato de que, por mais inadequada que tenha sido a educação elementar, um século de frequência obrigatória à escola resultou no recrudescimento da necessidade de mais educação, necessidade que também tem sido propagada por aquela classe social, a quem se tem negado até agora a oportunidade de uma educação secundária. Sem dúvida, em muitos países, a competição pelo poder — social, político e econômico — bem como o desejo de melhorar materialmente, têm sido responsáveis pela tendência a abandonar os tradicionais sistemas duplos em favor de sistemas escola-

res em comum, oferecendo-se a todos a oportunidade de uma educação secundária.

O progresso dos ideais democráticos e a fluidez cada vez maior do processo social têm sido acompanhados não apenas por exigências como também por garantias de igualdade em matérias civis, econômicas e políticas. A essas tem-se acrescentado a igualdade de oportunidades educacionais para todos e certa tendência a interpretar esse tipo de igualdade nos mesmos termos que os outros tipos. A igualdade em matérias civis, econômicas e políticas ignora as distinções de classe social; as oportunidades são as mesmas para todos, sem qualquer distinção de cor, credo, origem social, local de residência, ou circunstâncias econômicas. Em política o lema é "um só homem, um só voto", havendo igualdade perante as urnas; em economia, "igual trabalho, igual pagamento". Algumas das implicações da igualdade em matérias civis, econômicas e políticas estão integradas, naturalmente, no conceito da igualdade de oportunidades educacionais. Existe, todavia, um fator importante que diferencia a educação das demais matérias humanas. Tal fator consiste em que o progresso na educação depende da habilidade intelectual do indivíduo. A contribuição mais importante da moderna psicologia educacional tem sido a ênfase emprestada às diferenças de habilidade e aptidão existentes entre os indivíduos. A intromissão da ideologia sócio-política, entretanto, tem levado a uma tendência a ignorar tais distinções ou a baixar os padrões de maneira a ajustar os currículos a todas as capacidades.

O exemplo mais frisante dessa tendência encontra-se na história da educação secundária nos Estados Unidos. Há mais de um século, Tocqueville já podia escrever o seguinte: "Fixa-se na América um padrão médio para o saber humano. Todos se aproximam dele o máximo possível; alguns à medida que sobem, outros à medida que descem. Naturalmente, pode-se encontrar uma multidão de pessoas que participam das mesmas idéias sobre religião, ciência, economia, política, legislação e governo. Os dons do intelecto procedem diretamente de Deus, e o homem não pode impedir sua distribuição desigual. Porém, pelo menos como consequência do que acabo de dizer, embora as capacidades humanas sejam diferentes, como assim entendeu o Criador, os meios de que os americanos dispõem para utilizá-las são iguais".

Tocqueville escreveu muito tempo antes que o movimento pró-universalização da educação secundária começasse a ser levado a efeito nos Estados Unidos, no princípio do século XX. Na última década do mesmo século (*sic*), tanto nos Estados Unidos como na Europa, notava-se a mesma inquietude na educação secundária, resultando no aumento do número de cursos ou de matérias reconhecidas como equivalentes na educação liberal e como condições para admissão ao "college". A fórmula então

adotada nos Estados Unidos foi o princípio quantitativo segundo o qual uma matéria valia tanto quanto qualquer outra ensinada durante o mesmo período de tempo. Descobriu-se, no entanto, na primeira década deste século, à medida que crescia o número de alunos matriculados nas "high schools", que muitos abandonavam a escola após um ou dois anos e que, dentre os que continuavam até o fim do curso de quatro anos, muitos fracassavam nas provas finais. Daí começou-se a perceber que algo tinha de ser feito para acomodar os currículos às diferenças individuais de vocação, aptidão e objetivos. Tal conclusão foi facilitada por estudos experimentais que pretendiam provar que uma matéria não podia ser melhor que as outras para o treinamento mental e que era desprovida de fundamento a doutrina da disciplina formal. A porta estava assim aberta para o continuado aumento do número de cursos oferecidos, que ascendeu mais ainda com o acréscimo das matrículas no que viera a ser a "comprehensive high school", a escola secundária para todos os adolescentes de ambos os sexos. O resultado é que, num recente relatório do Departamento de Educação dos Estados Unidos, nada menos de 274 cursos diferentes eram oferecidos pelas "high schools" do país inteiro. O aparecimento de novos cursos era orientado exclusivamente pela idéia de que poderiam vir a satisfazer às necessidades dos alunos.

Surgiu desse modo, lado a lado com a igualdade das oportunidades educacionais, o que tem sido denominado democracia ou igualdade entre as matérias. Todas as matérias têm o mesmo valor, excetuado o fato de que algumas têm de ser cursadas durante um ou dois anos pelos alunos que pretendem passar para o "college". Os valores educacionais parecem ter desaparecido, desde que nenhuma matéria é considerada mais importante para o treinamento mental que qualquer outra e desde que a democracia entre as matérias encontra-se estabelecida. Existem, naturalmente, numerosas outras influências que têm agido nesse sentido. Dentre elas a principal é um certo preconceito contra o sistema europeu de educação, que se considera reservado às classes privilegiadas. Com origem nesse, desenvolveu-se um segundo preconceito, contra o currículo tradicional de tais sistemas escolares, considerados como "acadêmicos", "teóricos", até mesmo "aristocráticos". Uma terceira influência tem sido certa tradição de anti-intelectualismo, persistente desde os primeiros dias do pioneirismo americano, e que tem sido acompanhada pela ênfase dada ao prático, ao útil, ao funcional. O resultado líquido é que não teve lugar outra filosofia da educação secundária que não o desejo de dar uma oportunidade a cada rapaz e a cada moça, e de educar todos os alunos da mesma escola à luz dos interesses da solidariedade democrática e social.

As deficiências da educação secundária americana não foram ignoradas antes da verificação da necessidade atual de pessoal treinado. Três das conferências da série dedicada à memória de Alexander J. Inglis, professor de educação secundária da Universidade de Harvard, trataram de tais fraquezas. Essas conferências foram *The Great Investment* ("O Grande Investimento"), de T. H. Briggs (1930); *The Dilemma of democracy* ("O Dilema da Democracia"), de I. L. Kandel (1934); e *The Mounting Waste of American Secondary Education* ("O crescente desperdício da educação secundária americana"), de J. L. Tildsley (1935). Tudo isso já tinha sido precedido por um relatório, preparado para a Fundação Carnegie por W. S. Learned, *The Quality of the Educative Process in the United States and Europe* ("A Qualidade do Processo Educativo nos Estados Unidos e na Europa", 1927). Mais tarde, o relatório do Comitê da Harvard sobre *General Education in a Free Society* ("Educação Geral numa Sociedade Livre"), no capítulo sobre a educação secundária, referia-se ao "significado incolor" e ao culto da mediocridade, em detrimento tanto dos alunos retardados quanto dos mais brilhantes.

É interessante observar que o relatório, ao qual já nos referimos, sobre *Education for ALL American Youth* ("Educação para TODA a Juventude Americana"), publicado pela primeira vez em 1944 e reeditado em 1952, procurou descobrir um currículo apropriado, de maneira geral, a todos os alunos, e eliminar o currículo tradicional, considerado ao mesmo tempo inútil e despido de sentido para o cidadão de um mundo que se transforma rapidamente. De modo a corrigir uma deficiência óbvia, foi posteriormente publicado um relatório sobre *The Education of the Gifted* ("A Educação dos mais bem dotados", 1950). Em 1947, outra comissão, convocada pelo Comissário de Educação dos Estados Unidos, apresentou um relatório segundo o qual o currículo acadêmico seria apropriado à capacidade de cerca de 20% dos alunos matriculados nas "high schools" e um currículo técnico para outros 20%, porém os 60% dos alunos pouco benefício auferiam do que lhes era ensinado. (Por falar nisso, já se afirmou que a distribuição na Inglaterra deveria ser de 15% para as escolas acadêmicas, 15% para as técnicas e 70% para as escolas modernas). A Comissão recomendava o que se denominava "uma educação de ajustamento à vida", e que tem sido interpretada de várias maneiras nas "high schools" do país. Malgrado as deficiências das "high schools" (comprovada mais uma vez pela falta de pessoal com "background" educacional adequado, capaz de ser treinado para o serviço militar durante a II Guerra Mundial como especialistas em línguas estrangeiras, ciências e matemáticas), nunca houve uma sugestão para que os alunos fossem distribuídos em escolas separadas, de acordo

com suas capacidades; uma distribuição funcional desse tipo continuou a ser considerada como seletiva e por isso mesmo "aristocrática". Entretanto, nas cidades maiores, existem alguns exemplos de escolas especiais para alunos com talento para a música, as belas-artes e as ciências, bem como escolas técnicas e vocacionais separadas, sem que nenhuma delas dê lugar à suspeita de que tal separação seja anti-democrática ou de que os alunos não possam obter em escolas separadas educação adequada quanto aos ideais democráticos.

Nos anos do após-guerra, tem-se emprestado cada vez maior atenção ao fato de que os alunos hábeis ou talentosos têm sido negligenciados nas "high schools", as quais, de modo geral, tendem a servir aos de nível médio. Os relatórios destes dois últimos anos, segundo os quais a Rússia Soviética está preparando mais cientistas e engenheiros, somados ao crescente interesse, nos Estados Unidos, por maior número de cientistas e engenheiros (não apenas para atender à expansão da produção industrial do país, como também a fim de preparar o terreno para os próximos progressos tecnológicos da era atômica) têm despertado a compreensão de que as "high schools" não estão fornecendo instrução adequada em ciências e matemáticas, que em muitas escolas as matérias não são ensinadas nem de um nem de outro modo, e que é pequeno o número de alunos cursando tais matérias. Seja como fôr, em comparação com os padrões alcançados em ciências e matemáticas pelos alunos das instituições secundárias nos países europeus, os alunos americanos não se saem lá muito bem. O mesmo se dá com outras matérias tradicionais. A explicação reside, naturalmente, no fato de que os alunos europeus representam um grupo seletivo, que segue cursos bem definidos por um período de tempo mais longo, e que se encontra sob pressão mais intensa da parte de suas famílias e em competição pelos privilégios que se oferecem aos que têm êxito nos estudos. O aluno americano não segue um curso definido, empilhando, ao contrário, certo número de matérias que poderá continuar ou abandonar após um ano, exceto no caso das matérias exigidas para a admissão no "college". A educação não é considerada como um privilégio, e sim como um direito, sem a obrigação da seriedade ou da responsabilidade — característica marcada pelo fato de que uma alta percentagem dos diplomados pelas "high schools" e admitidos nos "colleges" abandonam o curso sem completá-lo, principalmente por causa dos interesses intelectuais ou da preparação escolar inadequados.

Os Estados Unidos têm, contudo, a felicidade de possuir um sistema de educação que progressivamente se torna seletivo, porém, somente após a "high school". E é esse fator seletivo que tem sido responsável, nos últimos anos, pelo adiantamento do saber americano em matérias teóricas e práticas. A questão

que agora se propõe, com freqüência cada vez maior, é até que ponto se poderia chegar se os alunos com capacidade nas diversas áreas do conhecimento fossem descobertos nos primeiros estágios de suas carreiras escolares, dando-se-lhes um curso consistente durante seus anos de "high school", de maneira a estimular ao máximo suas capacidades. Uma das dificuldades da educação secundária, da maneira como é oferecida nos Estados Unidos, é que as "high schools", em sua maioria, são pequenas e têm de servir a alunos de todos os níveis de capacidade, com um número insuficiente de professores. Tal dificuldade não é, no entanto, insuperável; poderia resolver-se mediante o fornecimento de transportes ou pelo estabelecimento de pensionatos.

O fornecimento da educação certa aos alunos certos, sob a direção dos professores certos, deveria ser uma das principais funções da organização educacional. A idéia de que os alunos hábeis ou talentosos deveriam receber uma educação apropriada a suas habilidades não implica negar oportunidades semelhantes aos alunos cujas aptidões não encontram num curso do tipo acadêmico a melhor maneira de desenvolver-se. Tem-se registrado uma tendência a interpretar o afastamento, por parte dos americanos, daquilo que é desprezado como sendo a tradição européia de educação para os privilegiados, através de cursos abstratos, teóricos e acadêmicos, como tratando-se de uma solução para o problema da equanimização das oportunidades educacionais. Sem dúvida tem sido notável a experiência americana, assegurando a matrícula nas "high schools" de 75% dos adolescentes. Se examinarmos, porém, a história da educação secundária americana desde 1900, e se verificarmos o número infinito de relatórios de comissões e "comitês", concluiremos ser insustentável a alegação de que estariam solucionados os principais problemas relacionados com a igualdade de oportunidades educacionais. O que se acha agora estabelecido é, em primeiro lugar, para usar as palavras do "Comitê" da Universidade de Harvard sobre a *Educação Geral numa Democracia Livre*, que as "high schools" são demasiado vagarosas para os rápidos e demasiado rápidas para os vagarosos e, em segundo lugar, que os mais capazes, talentosos ou bem dotados, não têm tido a oportunidade de receber a educação com a qual melhor teriam aproveitado no sentido intelectual.

As falhas que se têm desenvolvido lado a lado com a experiência americana — mesmo após mais de meio século ainda se tratar de uma experiência — não têm sido descritas com o fito de diminuir a importância social e política de ser dada a cada rapaz e a cada moça uma oportunidade de desenvolver ao máximo suas capacidades e aptidões. Na verdade, não é mais possível voltar ao tradicional sistema duplo de educação, característico das distinções de classe, sociais e econômicas, em vigor,

Como a Inglaterra, muitas nações descobriram que na infância e na juventude de seus países se encontra a grande reserva nacional, e que sob o antigo sistema se perdeu um vasto capital em capacidades nativas. Tem-se também reconhecido, por outro lado, que a cidadania numa democracia exige uma educação mais rica do que poderia ser dada nas escolas elementares tradicionais, pois algo mais que a simples alfabetização, acompanhada de algumas matérias, é necessário para um começo de compreensão dos problemas modernos — sociais, políticos e econômicos, tanto no âmbito doméstico quanto no internacional. O lazer cada vez mais ao alcance de todos torna indispensável que, durante os anos de educação formal, sejam lançados os alicerces de interesses intelectuais duradouros. E, finalmente, os modernos progressos tecnológicos oferecem poucas oportunidades para o emprego de adolescentes em ocupações que ofereçam carreiras promissoras. Todos esses fatores indicam o caráter inevitável da educação prolongada.

A experiência americana já durou o suficiente para transformar-se num verdadeiro alerta contra a adoção precipitada e sem maiores estudos de um tipo de educação único e englobante para todos, uma espécie de bazar de ensino. Os problemas que daí decorrem surgem agora claramente. Deles o ponto mais importante, e já reconhecido nos Estados Unidos, é a falha em fornecer a diversidade de currículos e métodos exigida pelo que já se conhece sobre as diferenças em habilidades e aptidões de indivíduo para indivíduo. Tem havido uma tendência a conceder demasiado ao mediano, cultivando-se assim padrões médios, injustos tanto para os alunos capazes como para os atrasados. Os padrões de realização têm decaído nos assuntos acadêmicos tradicionais, e muitos deles têm sido prejudicados por uma queda na percentagem dos alunos matriculados. Na medida em que se tentavam desenvolver novos tipos de cursos não tão restritos e práticos, de modo mais funcional que nos cursos tradicionais, a questão não era tão séria. As transformações culturais, todavia, que pouco a pouco têm evoluído nos Estados Unidos, produziram novas exigências no sentido de descobrir-se, o mais cedo possível, a educação apropriada e a utilização adequada dos recursos nacionais no campo do talento, nas direções mais diversas. A mais impressionante dessas diretrizes talvez se encontre nas áreas das ciências e da tecnologia. É contudo inevitável que os desenvolvimentos nessas áreas influenciem o campo compreendido pelas humanidades, as quais deveriam contribuir para a compreensão dos assuntos nacionais e internacionais, através da geografia, da história, das línguas e da literatura. A busca por alunos de talento e as oportunidades apropriadas ao cultivo de suas habilidades são justificadas em termos de felicidade individual e de bem-estar e progresso sociais. É de



notar que o movimento pela equanimização das oportunidades educacionais na França tem sido promovido em nome da *justiça* ou de um equilíbrio conveniente entre os interesses do indivíduo e os da sociedade.

Fora desses aspectos do problema, surge a séria questão de inventar métodos para a identificação das diversas espécies de habilidades e aptidões. Ao lado dessa, aparece a questão da idade em que tais distinções podem ser identificadas com melhor êxito. A utilização de testes, ainda quando salvaguardados pelos relatórios das escolas freqüentadas pelos alunos, pelos exames à moda antiga, e por entrevistas, tem sido descreditada sob pretexto de que, feita na idade em que se tem tornado habitual — aos onze ou doze anos — é demasiado inoportuna para que se possam descobrir diferenças de habilidade, demasiado inexata na determinação de futuras carreiras, e injusta para com aqueles cujo desenvolvimento se registra de maneira mais tardia. Os críticos, contudo, não mostram muitos exemplos de tal injustiça, e ignoram que as portas se mantêm abertas para a transferência de alunos para escolas mais apropriadas, isto é, no sentido de corrigir os casos de injustiça ou de desigualdade de tratamento. Um desenvolvimento conveniente dos testes de habilidades e aptidões, contribuiria bastante para orientar em direção mais apropriada o aluno que não se mostra capaz de obter sucesso nos cursos do tipo acadêmico, como também no sentido de impedir a presença de *Geist und Torheit auf Primanerbanken* nas escolas secundárias alemãs, de *non-valeurs* que encontrariam dificuldades em tirar o *baccalauréat* na França e o fornecimento de "superannuation" e um número excessivo de "drop-outs" nas escolas inglesas.

Outro ponto que tem sido amplamente discutido, sobretudo à luz da prática americana, e numa tentativa de corrigir o que se considera a conseqüência socialmente divisionista das escolas tradicionalmente separadas, é a questão sobre se uma escola ou várias escolas oferecem a melhor organização no sentido de prover às diferenças de habilidade. Presume-se que a solidariedade social e a compreensão mútua podem ser melhor desenvolvidas mediante a colocação, na mesma escola, de todos os alunos de origens sociais e econômicas diferentes e de diferentes capacidades. É discutível a apresentação de provas para sustentar tal assertiva. Os adultos tendem a assumir a coloração de suas ocupações, de suas associações de diversas espécies, e assim por diante, muito embora tenham freqüentado a mesma instituição educacional. A suposição de que duas pessoas, crescendo juntas na mesma escola, desenvolvem o ideal da solidariedade repousa na noção de que as agregações e contatos físicos significam unidade e sentimento de camaradagem.

Põe-se de lado, contudo, o fato de que o que mais importa é o desenvolvimento, durante os anos escolares, da compreensão e da fé nos ideais da democracia e no que eles significam, de maneira a que possam servir de elementos comuns de união, depois que as distinções de ocupação e de interesses tendam a levar os adultos em direções diferentes. Essa compreensão e essa fé nos ideais da democracia pode e deve tornar-se parte da educação de todos os alunos, podendo o processo ser cultivado tanto em muitas escolas separadas, através de cursos apropriados, como em uma única escola, sem que se tenda a nivelar todos dentro dos mesmos padrões.

Isso vem levantar a questão de que atenção, e até que ponto, deve ser dada aos vários tipos de cursos. É óbvio que todos os alunos, desde que são cidadãos em potencial, devem não só aprender aquela compreensão da democracia que lhes alimenta a conduta e neles encoraja a solidariedade e a cooperação, como também devem receber instrução que os habilite a compreender e a apreciar, na medida de suas capacidades, o mundo do homem e o mundo da natureza — em suma, as humanidades e a ciência. No que escapa a esses fundamentos comuns, os cursos divergirão de modo a permitir o cultivo mais adiantado e mais intenso de habilidades e aptidões especiais. Como os cursos têm de divergir não só em profundidade e intensidade como também nos métodos de instrução adaptados às distinções de habilidades, as escolas separadas, organizadas não na base do prestígio, e sim em bases funcionais, têm mais possibilidades de sucesso do que as escolas únicas e englobantes, pois mesmo quando se oferecem nestas últimas cursos separados, os padrões tendem a baixar de nível, na direção do médio, para desvantagem tanto dos mais como dos menos capazes.

A idéia americana, tendendo a confundir a igualdade das oportunidades educacionais com a igualdade perante as urnas, e presumindo poderem os ideais democráticos ser estimulados mediante o encurralamento de todos os alunos na mesma escola, essa idéia tem produzido, na realidade, um rebaixamento de níveis e certa identidade de oportunidades educacionais. O resultado é não só uma escola englobante, como também a igualdade de todas as matérias, aferidas de maneira tão quantitativa que desaparecem os valores educacionais, surgindo a confusão entre o liberal e o vocacional. Finalmente, o direito à igualdade de oportunidades educacionais tornou-se de tal modo arraigado que se tem esquecido que todo direito implica um sentido de responsabilidade, o que significa, em última análise, que a educação de acordo com as habilidades e aptidões deixa de ser considerada como um privilégio: é um direito conferido pela sociedade em seus próprios interesses, dando a cada indivíduo a oportunidade de um desenvolvimento mais rico das habilidades de que é possuidor.

# A DIREÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA \*

ROBERTO MOREIRA

Do I.N.E.P.

## 1. CONDIÇÕES GERAIS DA DIREÇÃO DA ESCOLA.

Não pretendemos, neste capítulo, tratar do problema mais amplo que constitui a questão da administração de um sistema escolar, para ter em consideração apenas o que diz respeito à direção da escola primária, o que constitui uma espécie de gerência em todas as suas implicações de autoridade. Dirigir uma escola é, assim e até certo ponto, gerenciá-la bem, com vista aos objetivos e fins que ela procura atender.

A principal tarefa dessa gerência é a de orientar, coordenar e estimular atividades humanas, o que, em outros termos, significa criar, manter e desenvolver o "moral" da instituição, o que, por sua vez, é algo de intangível e espiritual.

É esse "moral" que vincula espiritualmente as pessoas, fazendo-as acertar o passo na marcha para a consecução de um objetivo comum, de alto valor. Acalenta e desenvolve entusiasmo, boa-vontade e cooperação. Suas conseqüências são avaliadas ou medidas em termos de satisfação pessoal, de constante desenvolvimento de novas idéias que levem à melhoria de métodos e práticas, e, finalmente, a melhores e mais ricos resultados.

A constituição do "moral" de uma instituição escolar depende de liderança pessoal, uma qualidade específica de influência contagiante, capaz de penetrar toda a organização. Ela deve residir no diretor ou diretora, fluindo daí, através dos assistentes ou auxiliares de direção e dos professores, para todas as relações humanas implicadas nas diferentes atividades escolares. Por isso, o "moral" da instituição é sempre o melhor substituto para as medidas disciplinares, quer se tenha em vista o pessoal docente e administrativo, quer o próprio conjunto dos alunos.

\* O presente trabalho constitui um capítulo do livro *Teoria e Prática da Escola Primária — introdução ao estudo social do ensino elementar*, a ser publicado brevemente pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Se dissemos que o "moral" da instituição é algo de intangível e espiritual, não pretendíamos negar que êle tem suas raízes em muito de concreto e terreno. São os variados fatores que contribuem para o bem-estar dos elementos humanos que constituem a força educativa da escola, isto é, sua força e produção: atribuição adequada de tarefas e deveres, de direitos e vantagens; cooperação orientadora na solução de problemas e dificuldades; compreensão das naturais limitações humanas e respectivo auxílio quando importante e necessário; reconhecimento oportuno do trabalho bem feito; adequação dos meios materiais de trabalho; etc. Se tais condições forem satisfeitas, as tarefas escolares de auxiliares e professores se tornarão um motivo de vida, não apenas o desempenho de uma profissão. Criar o prazer do trabalho, oferecer oportunidades de auto-realização ao pessoal docente e administrativo são objetivos dignos de sistemática e cuidadosa atenção de um diretor ou diretora, efetivamente consciente da sua responsabilidade administrativa em face dos objetivos educacionais da escola.

Os meios materiais e formais de gerência não podem, portanto, ser algo de definitivo, constante e rotineiro, precisando ter a maleabilidade necessária à adaptação a situações diferentes que as relações humanas, dentro da escola, possam criar. Não poderão nunca ser considerados como um fim, pois que são essencialmente meios e, como tais, necessários ou inevitáveis no traçado da rota que levará aos fins máximos da ação educativa.

A liderança, que a boa gerência supõe, não pode e não deve, portanto, consistir em simples comando ou chefia de alto para baixo. O diretor da escola não é o tiranete infalível que decide sozinho e manda, tendo à sua disposição, para obedecer, um grupo obediente e disciplinado de funcionários. A gerência é um serviço; quem a exerce serve mais do que é servido, porque, por sua vez, é também meio, não fim ou símbolo de um fim. E serve orientando, coordenando, cooperando e associando-se aos professores e auxiliares.

Dadas essas condições gerais que, propositadamente, não são mais que uma adaptação das conclusões de certo estudo sobre gerência de serviços públicos, burocráticos,<sup>42</sup> cujos fins são decerto menos humanos culturalmente que os da escola, teremos de ver de modo mais concreto, tendo em vista a realidade escolar, o que elas significam.

"A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente e corresponde a uma organização racional, deliberada pelo Poder Público (no caso de se tratar de escola mantida por esse poder, é claro). A estrutura

42 MOSHER AND KINGSLEY, *Public Personnel Administration*, 2nd edition, pp. 636-640.

total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria."<sup>43</sup>

Esta simples transcrição demonstra desde logo que não é possível gerenciar uma escola, seguindo simplesmente o que determina o seu regimento interno. Aliás, a adoção de normas administrativas uniformes para todas as escolas primárias de um Estado ou área equivalente tem sofrido crítica unânime de quantos procuram estudar os problemas de administração escolar, condicionados que são por uma série de fatores locais, econômicos, políticos e sociais, bem como internos de cada escola.

No Brasil, porém, a uniformidade administrativa tem sido a regra, embora alguns estudos e levantamentos, que temos feito, demonstrem que tal regra é constantemente violada. A identidade dos princípios que estão à base das atividades de nossa escola primária, a grande semelhança dos currículos, a quase identidade dos programas, etc. não impedem que a escola se diferencie deste para aquele meio, porque o material humano com que deve tratar, se diferencia em razão das instituições, dos costumes e dos meios de vida da ambiência em que ela se instala. Já em Santa Catarina notáramos isso, quando estudamos a escola do Vale do Itajaí, a dos Campos de Lajes, a do Vale do Iguaçu ou a do Litoral. No Rio Grande do Sul, segundo notamos em outro estudo nosso,<sup>44</sup> essa diferenciação se patenteia logo à primeira vista, dentro da própria cidade de Porto Alegre. É difícil, portanto, falar da escola primária brasileira, como algo de uniforme e invariável, em que pesem a todos os nossos hábitos legislativos de centralização uniformizadora, pois que isso seria contraditado a cada passo, quer em minúcias, quer em aspectos mais importantes, por fatores que o legislador não pode anular.

Há, portanto, necessidade de não se considerar a função de diretor de escola como a de fazer cumprir o regulamento e de,

43 ANTÔNIO CÂNDIDO, "A Estrutura da Escola" — em *Educação e Ciências Sociais*, Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, ano I, vol. 1, nº 2, 1956.

44 J. ROBERTO MOREIRA, *A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul*, I.N.E.P., Ministério da Educação e Cultura, 1954.

em razão dele, fiscalizar e controlar o trabalho docente, os exames e promoções, a disciplina e a ordem, a conservação e a zeladoria, a escrituração e o arquivo, etc, do estabelecimento.

Em virtude daquela sociabilidade própria de cada escola, a que se refere a transcrição feita há pouco, sua administração não pode ser global e exaustivamente determinada *a priori*. Há sempre o imprevisível, o que significa a possibilidade constante de problemas que exigem formulação e solução adequadas. Por serem problemas que não são individuais, do diretor ou da diretora, mas de um grupo humano (professores, funcionários e alunos) em situação especial de relações entre si e de interação com outros grupos (família, comunidade etc), não podem depender da decisão de uma só pessoa, por mais esclarecida e inteligente que esta seja. Exigem cooperação e trabalho de equipe, racionalmente orientados e conduzidos. Realizar semelhante tarefa é, sem dúvida, a principal função do diretor, pois dela hão de decorrer todas as normas e decisões que forem necessárias, inclusive quanto ao modo de cumprir as disposições estabelecidas nos regulamentos escolares, conciliando-se com o que de experimentalmente racional cada problema exigir.

Mas, se a boa gerência exige cooperação e trabalho de equipe e não apenas decisão pessoal e autoritária, isso não pode significar ausência de execução, isto é, de cumprimento e concretização daquilo que é decidido em equipe e por cooperação. O diretor tem sempre a responsabilidade da escola e, pelo fato de ouvir e atender às sugestões dos professores e com eles deliberar sobre os problemas escolares, não pode eximir-se dessa responsabilidade.

O primeiro aspecto dela está em que lhe cabe, ao diretor, atendendo ao regulamento e às sugestões dos professores e auxiliares, estabelecer métodos eficientes e claramente compreensíveis de conduzir as operações administrativas de rotina, tais como organização de horários, distribuição de tarefas e obrigações de controle escolar, suprimento de materiais e equipamento para que estejam disponíveis quando necessários, etc. Nesta área das rotinas comuns, a gerência exige habilidade de organização lógica e de delegação de autoridade. O diretor precisa não pensar que êle pode e deve multiplicar-se para pôr suas mãos em todas as atividades.

O segundo aspecto de sua responsabilidade é o que diz respeito à supervisão e à orientação da escola. O objetivo de uma e outra dessas tarefas é menos o de imprimir a marca pessoal de uma filosofia própria ou de um modo de pensar pessoal, que o de criar um ambiente que encoraje a consciência profissional dos professores e os leve a procurar individualmente em equipe, sob a orientação esclarecida do diretor, a melhoria e o progresso dos processos de ensino.

O terceiro aspecto, intimamente relacionado ao primeiro, diz respeito ao cumprimento dos programas escolares ou, em termos mais apropriados, ao desenvolvimento do currículo. Se os programas são pré-estabelecidos, como é o caso que se observa na maioria dos sistemas estaduais de ensino primário do Brasil, não significa tal coisa que o diretor possa lavar as mãos em face dos problemas curriculares, ou que se limite a exigir o simples cumprimento dos programas vigentes, que frequentemente levam a escola a um baixo rendimento. O programa é uma tentativa apriorística das administrações estaduais de educação, no sentido de fixar o conteúdo das atividades escolares, mas não pode e não deve significar a predeterminação dos meios de dar cumprimento ao prescrito. Do exame que temos feito de um grande número de tais programas, podemos concluir que nenhum pretende senão estabelecer o que deve ser ensinado, nunca o modo pelo qual se deve ensinar. Para isto é indispensável o conselho dos professores, sob a presidência (orientação, coordenação e sistematização) do diretor, a fim de, em face dos conteúdos programáticos, reconhecer as possibilidades, dificuldades e necessidades da escola e dos alunos, para, então, planejar as atividades curriculares, os processos de ensino e os outros recursos que se tornem necessários ao atendimento dessas exigências.

O quarto aspecto da responsabilidade que cabe ao diretor de escola é o de levá-la a estabelecer e a cumprir um programa de relações com a comunidade, principalmente tendo em consideração as famílias dos alunos, tão ou mais interessadas que a própria escola na educação das crianças. É por um programa desse tipo que se evita a total segregação da escola, a que nos referimos em capítulo anterior. O diretor é como o traço de relação entre a escola e os pais de alunos, e o agente das relações escola-comunidade.

Mas, tendo plena consciência dos quatro principais aspectos de sua responsabilidade, importa sempre que o diretor de escola satisfaça as seguintes condições básicas, que encontramos em artigo de uma revista norte-americana:<sup>45</sup> "... seja pessoa que compreenda praticamente que há maior poder em muitos cérebros trabalhando juntos, do que em um a tomar decisões por muitos; que note e aplauda logo as idéias que provêm de outrem; que espere possam muitos dos seus professores conhecer o sabor do sucesso; que tente ser distinto e justo em todos os seus afazeres e ser amistoso e solícito quer nos assuntos profissionais, quer nos pessoais ou privados; e que saiba valorizar o crescimento ou desenvolvimento quer de alunos, quer de professores, acima da frieza de qualquer sistema ou rotina".

45 UNA ROWE, "Wanted... an elementary school principal", em *The Nation Elementary principal*, vol. XXXIV, nº 6, 1955.

## 2. ESCRITURAÇÃO E REGISTROS ESCOLARES.

A questão dos arquivos e registros escolares é, do ponto de vista da eficiência didática e administrativa, questão que merece especial relevo, porque condiciona as possibilidades de orientação e controle das atividades docentes e discentes.

Apesar de todos os regulamentos que conhecemos prescreverem, alguns menos, outros mais minuciosamente, quais registros devam ser feitos e o que deva ser arquivado, temos encontrado escolas cujos processos nesse sentido, apesar de, às vezes, estarem submetidas aos mesmos regulamentos, variam como as modas femininas. Temos encontrado desde a quase total ausência de registros até um máximo quase indefinível. Esses extremos correspondem, naturalmente, de um lado à deficiência, de outro ao supérfluo.

É claro que as espécies e a quantidade dos registros podem variar em função de muitos fatores, tais como tempo disponível, pessoal escrevente, espaço e mobiliário de arquivo, tamanho da escola, serviços especiais, gosto e disposição do diretor, etc. O problema é, pois, o de realizar registros eficientes e manter arquivos suficientes, sem que isso interfira em outras funções importantes, prejudicando-as. Há que se realizar o necessário e que se evitar o supérfluo.

Antes de passarmos à indicação do que pode ser considerado necessário e supérfluo, nesta questão, vejamos qual o tipo de escrituração ou de registro adotado por nossas escolas. Para isso, não podemos basear-nos no que nos foi dado observar diretamente nas escolas, em virtude daquela variação que indicamos há pouco. O recurso que nos resta é o de ter em vista o que é determinado pelos regulamentos. Dentre onze regulamentos consultados, selecionamos um que, pelas suas características, nos pareceu uma tentativa de síntese essencial, pois nele encontramos itens que são cópia fiel de outros, constantes de vários regulamentos de Estados diferentes, dando-nos a idéia de compilação e de eliminação, nessa compilação, do que foi julgado supérfluo. Tentou, assim, ser uma espécie de média das recomendações constantes de outros regulamentos.

Eis o que é esse trabalho e quais os comentários que êle nos sugere. Antes de prosseguirmos, devemos adiantar que foi elaborado em 1949 e fêz parte de toda uma série de atos legais e providências no sentido de dar nova orientação ao sistema de ensino primário de um Estado brasileiro. Por isso mesmo definiu os objetivos do ensino primário do seguinte modo:

"O ensino primário é organizado de modo a oferecer aos habitantes do Estado, sem distinção de raça, classe ou religião: (a) oportunidades iguais para o gradual desenvolvimento da



inteligência e da personalidade, no sentido da valorização do indivíduo e da comunidade; (b) condições favoráveis à aprendizagem de conhecimentos gerais sobre a vida da região, a defesa da saúde e os direitos e deveres do cidadão; (c) meios necessários à iniciação ao trabalho, sob o aspecto rural ou urbano, em correspondência com as aptidões individuais e as possibilidades locais; (d) recursos assistenciais que permitam corrigir as deficiências orgânicas e suprir as necessidades econômicas dos escolares menos favorecidos; (e) possibilidades de recuperação do adolescente e do adulto analfabeto que não tenham freqüentado escolas na época oportuna.

Compete aos professores, para obtenção daqueles objetivos, colaborar com os pais de alunos, a fim de que a escola se integre no meio social e assegure uma estreita relação entre suas atividades específicas e as instituições sociais correlatas..."

Muito do que dissemos das funções que a escola moderna tem que assumir em face dos problemas e necessidades sociais, está contido nessa definição de objetivos.

É interessante observar, porém, antes de nos referirmos aos registros escolares, que tais objetivos são contraditados por vários artigos do próprio regulamento. Assim, no que diz respeito à organização das classes, se dispõe que sejam "matriculados alunos para tantas turmas quantos forem os professores regentes de classe, localizados no estabelecimento, à base de 45 alunos para cada turma no máximo e 40 no mínimo", sendo que "nas localidades onde houver população numerosa, a matrícula poderá atingir o máximo de 50 alunos em cada turma". Sobre os horários encontramos o seguinte: "Os Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas funcionarão em um, dois, três ou quatro turnos. A maior ou menor afluência dos alunos à escola determinará o número dos respectivos turnos... Nas escolas de um só turno, as atividades obedecerão ao horário das 8 às 12 horas, com um intervalo de vinte minutos para o recreio... Nas escolas que funcionarem em dois turnos, as atividades obedecerão ao horário das 8 às 12 horas para o 1.º e das 12,30 às 16,30 horas para o 2.º turno, havendo igualmente, para cada período, um intervalo de vinte minutos para o recreio... Nas escolas que funcionarem em três turnos, as atividades obedecerão ao horário abaixo discriminado, havendo em cada período um intervalo de 15 minutos para o recreio; — 1.º turno — das 7,30 às 10,30 horas; 2.º turno — das 10,45 às 13,45 horas; 3.º turno — das 14,00 às 17,00 horas... O 4.º turno corresponde ao horário das escolas supletivas... (que) funcionarão das 19,00 às 21,00 horas..."

É claro que, com turmas de 40 a 50 alunos e com períodos diários de 3 a 4 horas de aulas, dificilmente aqueles objetivos poderão ser alcançados. Quando muito a escola poderá ensinar

alguma coisa de leitura, escrita, cálculo e transmitir alguns conhecimentos...

Contradições como essas, que pontilham todas as páginas do regulamento, contribuem para explicar a exposição que vamos fazer do que é recomendado em matéria de registros escolares.

"A escrituração escolar deve ser feita em boa ordem, sem rasuras, emendas ou borrões e sem linhas suplementares. — A escrituração deve ser orientada de maneira a conferir informações precisas acerca do movimento administrativo e financeiro de cada escola. — A escrituração será feita em livros, fichas ou pastas para arquivo. — Todos os livros serão abertos, numerados, rubricados e encerrados pelos respectivos diretores. — Toda a escrituração será feita pelos diretores ou pessoa por eles indicada, com exceção da escrituração relativa às Instituições Escolares, que será feita pelos professores responsáveis, auxiliados pelos alunos".

Nessas recomendações gerais pouco há que reparar; tratam de normas e cuidados comuns ao registro sistemático de dados que se julgam importantes. Apenas não compreendemos a necessidade de que o diretor abra, numere, rubrique e encerre os livros, pois que estes não valem pela autenticidade cartorial que se lhes quer conferir, mas pelos dados registrados que contêm. Além disso, tal preocupação, de natureza própria de tabelionato, não confere o suposto rigor de autenticidade, se os livros têm que ser escriturados pelo próprio diretor. Aliás, se a escola dispuser de um ou mais auxiliares de secretaria, é lógico que a estes é que deve competir semelhante tarefa. Em muitas escolas pequenas, que não justificam a existência desses auxiliares, temos encontrado o hábito de os diretores dividirem a tarefa de registro entre os professores. Neste caso, talvez a preocupação cartorial de autenticação pelo diretor seja mais plausível, embora não estritamente necessária.

*O registro das matrículas.* "Para a escrituração do livro de matrícula — diz o regulamento em questão — serão obedecidas as seguintes instruções: (a) no início do ano letivo a matrícula será feita, provisoriamente, em folhas de papel almaço; (b) a matrícula provisória, contida nas folhas avulsas de papel almaço, será transladada para a livro oficial até o dia 15 de fevereiro, impreterivelmente, de acordo com as suas instruções impressas; (c) cada aluno terá um número e este número não será atribuído a outro, ainda que o aluno seja eliminado da matrícula; (d) as indicações quanto à idade, filiação, naturalidade etc. serão extraídas das folhas avulsas de papel almaço da matrícula inicial; (e) nenhuma coluna explicativa do livro de matrícula poderá ficar em branco".

As recomendações acima são geralmente as que observamos em quase todas as escolas primárias que temos conhecido.

Achamos, porém, um tanto estranha a que fixa uma data para a transladação dos dados contidos nas folhas avulsas para o livro oficial. Se a prática do registro provisório, nessas folhas, tem por objetivo permitir que mais de uma pessoa possa atender, durante o período reservado para isso, aos pais ou responsáveis por crianças em idade escolar, facilitando, assim, a matrícula, o livro só poderá ser feito por uma pessoa, justamente por se tratar de um livro.

Em Santa Catarina vimos, em duas escolas, adotado o sistema de fichas de matrícula, uma para cada classe, de modo que era possível, ao regente de cada classe, fazer o registro definitivo de seus alunos. Tais fichas eram colecionadas em pastas anuais. Não se fazia logo, no ato da matrícula, o registro definitivo, a fim de permitir a correção de enganos sempre possíveis. Além disso, depois de colhidos os dados em folhas avulsas, diretor e professores, nos primeiros dias de aula, organizavam as turmas das diferentes classes e, só então, depois dessa organização, é que era feito o registro definitivo nas fichas, já agora por turmas e classes. Este sistema tornava as fichas mais facilmente consultáveis, bem como as anotações posteriores de cancelamento da matrícula, transferência de turma ou da escola, etc.

Os dados, que geralmente são anotados nos livros ou fichas de matrícula, são os seguintes: nome do aluno, sexo, data, local e registro do nascimento, ano ou série que vai cursar, escolaridade anterior; nome do responsável e respectiva relação de parentesco com o aluno, endereço da residência; nomes, instrução, religião e profissão dos pais. Durante o ano, podem ser registrados os fatos relativos a cancelamento de matrícula, transferência de turma e de classe, etc.

*O livro de ponto.* A este respeito, o regulamento que estamos comentando estabelece: "O livro de ponto deve ser assinado por todo o pessoal do estabelecimento, reservada uma coluna especial para os serventes ou zeladores. — A assinatura do ponto deve ser feita na ordem da chegada de cada funcionário. — O diretor deverá assinar o livro de ponto para efeito de encerramento. — A assinatura do livro de ponto e bem assim as declarações que se façam necessárias para o esclarecimento de sua escrituração serão feitas a tinta. — A data do início do exercício, licenças, substituições etc. será também assinalada pelo diretor na coluna "observações" do livro de ponto. — Na ato do encerramento será anotado o não comparecimento dos funcionários, na coluna "observações". — O professor que, por motivo superior, chegar após o encerramento do ponto diário, poderá assinar na coluna "observações", fazendo porém uma declaração sobre a hora da chegada e o motivo do retardamento. — O professor ou funcionário que, por motivo superior, se retirar

do estabelecimento antes do encerramento do "horário escolar", deverá comunicá-lo ao diretor para ser feita uma declaração no livro de ponto diário, na coluna "observações".

Como se vê, o objetivo do livro de ponto é exclusivamente o de controlar a frequência dos professores e funcionários e sua escrituração depende exclusivamente do maior ou menor rigor que se queira dar a esse controle.

*O livro de inventário.* De natureza semelhante ao anterior é o livro de inventário que tem por fim o controle do material permanente e do equipamento da escola. Eis como o regulamento em questão o prescreve: "O livro de inventário servirá para o arrolamento do material permanente do estabelecimento. — Cada objeto existente terá uma etiqueta com o número correspondente ao do livro do inventário. — O inventário do estabelecimento será organizado no início de sua instalação. À medida que o estabelecimento fôr adquirindo novo material, será êle inscrito na ordem da entrada... — O material dado como imprestável terá sua anotação na respectiva coluna. — Ao assumir a direção de um estabelecimento escolar, o professor deve exigir o inventário do seu antecessor para verificação... — Depois de aceito o inventário apresentado pelo diretor demissionário, removido, exonerado ou licenciado, o novo ocupante do cargo lançará a seguinte declaração à qual será aposta a sua assinatura: Recebi o material constante do presente inventário, das fls. . . . às fls. . . ."

É claro que o sistema proposto, aqui, de inventariar o material permanente de uma escola é o mais simples possível. Há processos mais elaborados e, por isso, mais complicados, como, por exemplo, os que tentam ao mesmo tempo que arrolar, classificar o material existente e o material novo que fôr sendo adquirido. Vimos mesmo, várias vezes, em prática, um sistema decimal de classificação e inventário de material, tal qual o processo moderno de classificação e catalogação de obras de uma biblioteca. Tudo, naturalmente, depende das possibilidades de escrituração que uma direção de escola possa ter ao seu dispor. Evidentemente, a classificação adequada permite melhor o exame de faltas e a previsão de substituições necessárias ou de acréscimo de material.

*O livro caixa.* O regulamento que estamos examinando resume à simples escrituração deste livro a contabilidade da escola. Em se tratando de escolas públicas que dispõem apenas de pequenas verbas, destinadas a atender a necessidades imediatas de expediente e de material de consumo, é claro que basta isso para documentar a aplicação de tais recursos.

"Serão registrados no livro "Caixa" as verbas de expediente e as verbas extraordinárias, nos moldes da escrituração mercan-

É claro que uma atitude dessas não significa apenas certo desajustamento dos professores que, se consideram a preparação dos registros e relatórios como tarefa onerosa, geralmente têm razões para isso. E a mais comum dessas é o julgamento de que parte, pelo menos, dos registros não tem utilidade, o que significa, em última análise, que se ignoram os usos a serem feitos dos dados compilados. Tal ignorância é resultado de uma gerência inadequada da escola...

O diretor ou diretora que se encontra em face de uma situação dessas, tem os meios de a resolver. O primeiro consistiria na assistência individual aos professores, auxiliando-os a compreender as razões dos registros e relatórios, bem como a utilizá-los como base de planejamento de atividades e de orientação do trabalho docente. O outro, que pode ter resultados melhores, é o estudo coletivo, em seminários, de que participem diretor e professores, do sistema de registros e relatórios em vigor na escola.

No primeiro caso, o diretor, até certo ponto, assume uma posição dogmática: os registros são bons, necessários e insubstituíveis; logo, o que importa é levar os professores a compreendê-los e a aprenderem a utilizá-los, de acordo com o pensamento do diretor. O dogmatismo não seria cabal, em vista do trabalho de orientação e persuasão que êle desenvolveria, evitando o autoritarismo que a posição dogmática sempre assume.

No segundo caso, o diretor partiria do ponto de vista de que o sistema de registros e relatórios em uso criara uma situação contraditória. O que devia tirar sua utilidade do fato de servir de base para o planejamento e a orientação didáticas, não é compreendido e se realiza sem a função que devia ter. Daí o estudo coletivo dessa contradição representada por uma tarefa inútil. É sobretudo um estudo crítico do sistema adotado e dos dados coligidos por intermédio dele. Tanto simplificação como mudança do sistema podem resultar disso, o que significará solução da contradição. Também a manutenção pode ser conseqüência da crítica, mas, neste caso, ela terá dado margem à verificação da utilidade e funcionalidade do sistema, o que significaria a autocrítica dos professores, sempre possível desde que eles tenham real consciência profissional do seu trabalho.

Seja qual fôr, porém, o resultado do estudo coletivo do problema dos registros e relatórios escolares, êle provoca a compreensão da necessidade funcional dos mesmos, tornando-os exequíveis e praticamente úteis, simples ou complexos que resultem.

Em outras palavras, o método de estudo coletivo da questão em vista implica considerar sempre que qualquer abordagem aos problemas de relatar e registrar começa com a necessidade de avaliar as práticas escolares, e termina com essa avaliação. Para

conhecer onde residem os seus problemas, para saber que progresso suas iniciativas ou inovações estão proporcionando, tanto o diretor como os professores precisam dispor de meios de avaliação objetiva dos materiais e processos que estão sendo utilizados. Um corpo docente e uma direção eficientes profissionalmente terão sempre, pela frente, problemas e questões do seguinte teor: Estaremos ou não anotando e registrando o que é básico para a orientação e reorganização do nosso trabalho? As formas adotadas para isso são as mais eficientes e práticas? Estaremos duplicando trabalho inutilmente? As instruções que orientam os registros estão ou não sendo seguidas? Estaremos coligindo dados inúteis e perdendo informações necessariamente úteis? Estarão nossos arquivos ou pastas se convertendo em calhamaços de material inativo? Estaremos perdendo tempo ou esforço com esta ou aquela anotação? Os registros e relatórios permitem avaliar com segurança as nossas práticas escolares? Há alguma coisa que não avaliamos convenientemente?

Quando professores e diretor possuem as respostas para essas e outras questões semelhantes, estarão aptos e prontos para começar a planejar, a renovar e executar as melhores práticas escolares, bem como a avaliar tudo de novo.

É claro que os registros essenciais, do ponto de vista educacional e, portanto, da função administrativa de orientação do ensino, são os que dizem respeito ao aluno e às atividades de classe, ou melhor, às atividades curriculares. Os dois setores se completam mutuamente, de modo que os registros pessoais a respeito dos alunos esclarecem o sentido ou a significação dos que dizem respeito às atividades curriculares e vice-versa.

Ora, da escrituração, que examinamos há pouco pela consideração relativa a um regulamento escolar, apenas duas formas de registro têm algo que ver com o que se reputa essencial aos trabalhos educacionais da escola: o livro de matrícula e o diário de classe.

Substituído o livro de matrícula por *fichas individuais* (uma para cada aluno), abriremos caminho para o registro sistemático dos dados escolares relativos a cada criança, durante sua permanência na escola. O ato da matrícula adquirirá um novo sentido: é um compromisso da escola para com a criança e seus pais, no sentido de lhe desenvolver as possibilidades de aprendizagem e de preparação para a vida, de forma controlada, e, por isso, orientada.

Nada impede que, em vez de folhas de papel almaço, ou de um livro, logo no ato de matrícula se registrem em ficha adequada os dados relativos a cada aluno matriculado. É um primeiro ato de atenção e de responsabilidade para com a criança.

Isso também não complicará o trabalho, nem o tornará mais difícil. Cada matrícula significará o preenchimento das duas

ou três primeiras linhas de uma ficha com os dados que habitualmente se lançam nas folhas de papel almaço (matrícula provisória) para depois serem passados às páginas de um livro. Correspondendo cada ficha a uma só matrícula, tudo se simplifica, porque é mais fácil substituí-la do que a página de um livro ou de que rasurar uma folha de papel em que se contêm dados relativos a muitos outros alunos. Nem tão pouco é preciso reservar espaço no livro ou nas ditas folhas para os alunos de uma só classe ou grau escolar. Às fichas podem ser agrupadas depois de encerradas as matrículas, facilitando a organização das classes e as transferências, dentro da escola, que se fizerem necessárias.

Os dados usualmente obtidos no ato de matrícula constituirão as primeiras entradas em cada ficha, ou como que o seu cabeçalho. O restante far-se-á durante o ano. Se fôr adotado algo de semelhante ao que sugerimos no livro de que fará parte este estudo,<sup>46</sup> o registro constante de dados sobre cada aluno será extremamente facilitado, pois consistirá apenas em assinalar a presença ou a ausência de traços, de sinais ou manifestações de certas qualidades, de certos comportamentos, hábitos e atitudes, que permitem avaliar com relativa facilidade o progresso do aluno.

Neste caso, o grupo de fichas relativas a cada classe deve ficar sob a guarda do próprio professor, durante um ano letivo, findo o qual, poderá passar para o arquivo geral da escola, onde será classificado em pasta, segundo o nome dos alunos, de modo que se possa sempre obter e consultar os dados anteriores de cada um, enquanto esteve na escola.

O segundo livro mencionado no regulamento, que apreciamos quanto à escrituração recomendada, a merecer maior atenção, porque pode converter-se num meio valioso de registro de experiências e de realizações didáticas, é o "diário de classe". É evidente que o cuidado de relatar, embora de forma sintética e simples, as atividades de uma classe é o primeiro passo para tornar possível a avaliação e a revisão da aprendizagem. Somente com base nesse registro é que será possível estudar e formular os meios mais adequados de avaliação do progresso dos alunos nos diferentes setores de aprendizagem, bem como, de outro lado, ter em vista a orientação do ensino, os meios e processos usados, as atividades desenvolvidas, para o fim de revisão, quando esse progresso fôr considerado insuficiente.

Para esse fim, o registro deve abranger os seguintes dados:

- a) unidade, projeto, problema ou aprendizagem específica que se teve em vista;

- b) modo de abordagem do assunto ou primeira motivação, intrínseca ou extrínseca;<sup>47</sup>
- c) atividades resultantes, tanto as de iniciativa dos alunos, como as propostas pelo professor;
- d) aspectos particulares mais importantes das atividades desenvolvidas;
- e) dificuldades mais sentidas pelos alunos nas diferentes atividades e meios com que se procurou vencer essas dificuldades;
- f) avaliação dos resultados; revisões que foram necessárias; como foram realizadas as revisões;
- g) sistematização dos resultados e seu relacionamento com as aprendizagens anteriores;
- h) observações relativas ao material usado nas diferentes atividades, sua adequação e insuficiência;
- i) observações relativas à manutenção e à variação dos interesses e da atenção ativa dos alunos e registro dos problemas individuais mais dignos de nota quanto à aprendizagem tentada.

Apesar de termos feito referência a um "diário de classe", pode ser possível que o registro diário não permita abranger os dados indicados na lista acima, mormente quando o desenvolvimento da unidade, projeto ou problema exigir mais de um dia para ser completado. Neste caso, registram-se os dados relativos ao que ocorreu no dia, como se fosse contada a história da aprendizagem em apreço, por episódios, tais como estes se sucederam. Daí a impossibilidade de uma sistematização rígida dos registros relativos a esta questão. Eles devem conter todas as informações necessárias, mas estas não se farão segundo fórmulas invariáveis, nem em ordem única e constante, tudo dependendo da própria situação educacional e de como ela se desenvolveu.

Também deve merecer especial atenção o *livro de atas das reuniões de professores* e o *livro de ordens e avisos aos professores*.

Uma reunião de professores tem sempre em mira tratar de problemas da escola, implicando discussão ou debates, deliberação e resolução. A ata registra tudo isso, mas é importante um outro tipo de registro, que diz respeito ao seguimento (*follow-up*)

47 Por motivação intrínseca se entende aquela que, para os alunos, se contém na própria unidade, projeto, problema ou aprendizagem específica, isto é, que faz com que a aprendizagem em si corresponda a interesses e desejos dos alunos. A motivação extrínseca é sempre artificial, consistindo em criar um motivo capaz de levar os alunos a se interessarem pela aprendizagem que, em si, está fora do seu campo de desejos e aspirações.



*work*), como dizem os norte-americanos, das ordens, instruções e deliberações tomadas nessas reuniões. Esse registro do trabalho de seguimento é essencial para a verificação do acerto das referidas ordens, instruções e deliberações, a fim de se poder revisá-las e modificá-las quando necessário, dando assim base experimentalmente mais racional às deliberações futuras dos professores, mediante a consideração de fatos concretos. O seguimento pode ser registrado no próprio livro de atas, em coluna especial ou páginas para isso reservadas, bem como pode ser objeto de livro complementar, para esse fim destinado. O importante é fazer o registro.

O mesmo é legítimo e necessário, tendo em vista as ordens e avisos do diretor ou diretora aos professores e funcionários.

De um modo geral, acreditamos que seja essa a escrituração escolar mais necessária do ponto de vista da eficiência educacional da escola. Como dissemos de início, outros registros podem ser feitos, indo-se mesmo ao supérfluo. O que não deve ser perdido de vista é o essencial, nem tão pouco confundir eficiência educacional com abundância e variedade de fichas, livros, boletins etc, possivelmente de valor documentário, mas de escasso manejo na orientação e direção do ensino.

### 3. O PROBLEMA DAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA.

Um dos grandes problemas que o diretor de escola brasileira tem que enfrentar, em nossos dias, se tivermos em vista o caráter de segregação em que tem vivido tal escola, segundo o demonstramos anteriormente, é o de torná-la participante da vida social de sua ambiência. O primeiro passo para a realização da escola participante é estabelecer relações sólidas e sadias entre ela e as famílias dos alunos.

A procura crescente de escolas para a infância, caracterizada no crescimento vertiginoso das matrículas escolares (de menos de 20 por mil habitantes no começo do século, e mais de 90 em 1957), demonstra que nossas famílias acreditam ser a escolarização algo de importante e necessário. Essa disposição favorável é, nas condições presentes da situação brasileira, um indício seguro do amor e cuidado que os pais dedicam aos filhos. Tal amor, de um lado, e a esperança depositada na escola, de outro, são as bases para o estabelecimento das necessárias relações entre professores e pais, desde que aqueles estejam realmente imbuídos do sentido próprio da educação moderna, de suas responsabilidades profissionais e sociais.

Não será, talvez, possível dizer que os pais brasileiros estejam prontos para a contribuição que podem dar em benefício da

maior eficiência da educação escolar, mas desejam que a escola faça alguma coisa por seus filhos.

Já fizemos ver no capítulo inicial deste livro que ninguém poderá predizer o que uma criança será na vida, mas o fato é que ela é sempre um foco de esperanças familiares no sentido de mais aceitação e aprovação sociais, de mais amigos, de maior segurança, melhor padrão econômico, mais conforto, mais responsabilidade, mais respeito. Talvez não ainda muito clara e precisamente, mas já com alguma expectativa mais ou menos baseada, os pais brasileiros tendem a reconhecer que a educação é importante caminho para a vida melhor que desejam para os filhos.

Importa, pois, solidificar e confirmar essa fé nascente e crescente em educação, tornando os pais participantes das atividades escolares, dos seus problemas e dificuldades, bem como de seus êxitos e realizações.

O diretor que conseguir realizar de modo satisfatório tais relações, não só terá sua escola e seus professores mais estimados, respeitados e bem aceitos socialmente, conseguindo assim extraordinária valorização de suas funções profissionais e a ampliação proficiente de seus papéis sociais, como também contribuirá poderosamente para a formação de uma consciência educacional no Brasil.

Estamos, pois, num momento em que é preciso saber o que realizar para estabelecer melhores relações entre a família e a escola, como trabalhar com os professores e os pais, a fim de desenvolver o tipo de compreensão social que tornará os professores mais eficientes, os pais satisfeitos com a escola, as crianças felizes e capazes...

De acordo com um excelente livrinho de James L. Hymes,<sup>48</sup> as relações entre a escola e as famílias fazem os professores e os pais ganharem alguma coisa. Mas as crianças seriam os reais ganhadores. As técnicas de estabelecimento e desenvolvimento dessas relações dizem respeito exclusivamente a adultos, mas as crianças são quem mais se beneficia, uma vez que tais relações têm dois grandes objetivos: (a) realizar melhor compreensão, por parte de professores e pais, do que são as crianças; (b) realizar melhor compreensão, pelos mesmos pais e professores, do que é a boa educação.

Se tais objetivos forem realizados, pais e professores terão trabalhado em equipe e os imaturos terão ganho de dois modos: (a) realizando vida mais rica, completa e educativa, quer na escola quer fora dela; (b) tendo orientação mais sólida, dentro

48 JAMES L. HYMES, JR., *Effective Home-School Relations*, págs. 9 e 10, Prncitico-Hall, New York, 1953.

e fora da escola, com melhor oportunidade e possibilidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades ou virtualidades.

Para conseguir boas relações entre os lares e a escola, quatro são os meios de que pode dispor um diretor de escola: as reuniões de pais e professores, os contatos isolados com pais, as comunicações escritas aos pais e as visitas domiciliares.

Numa escola como a nossa, que tem vivido isolada e segregada, nem sempre esses meios de interrelação se apresentam como fáceis. As reuniões podem fracassar inteiramente. Já pudemos observar algumas tentativas nesse sentido, sem qualquer êxito, chegando os professores à conclusão de que os pais brasileiros não se interessam pelo problema. São diferentes dos pais norte-americanos e europeus. A escola é, para eles, apenas uma oportunidade de se verem livres dos filhos durante algumas horas por dia. Não têm interesse pelo que se passa dentro da escola.

Nada, porém, mais falso. Em diversos estudos e pesquisas realizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais<sup>49</sup> verifica-se uma certa desorientação por parte dos pais no que diz respeito aos objetivos e ao valor da escola. Mas, via de regra, há interesse, e grande, pela escola. Essa desorientação é motivada pela incultura de nossas populações que não podem discernir bem o valor instrumental e social das atividades escolares. Sabem apenas que o homem contemporâneo não pode viver bem se não dispuser de alguma instrução, de alguma educação escolar. Isso significa que nossas populações esperam alguma coisa da escola, por ela se interessando e demonstrando esse interesse, quando auscultadas.

Além disso, o fato de que há uma alta percentagem de crianças que abandonam a escola ao fim do primeiro ano e de crianças que não chegam ao último ano primário, está a demonstrar que, se há grande interesse pela escola, determinando sua crescente procura, também há, inegavelmente, um desajustamento entre tal interesse pela escola e o que ela dá ou proporciona, a ponto de desenganar ou desestimular os que a procuram.

Os contatos entre a escola e os pais, as interrelações entre professores e as famílias podem contribuir poderosamente para

49 Sondagem da opinião dos pais sobre a escola e os professores, feita no Rio Grande do Sul, no Estado do Rio, em Espírito Santo, Pernambuco, Sergipe e outros Estados. Vejam-se a respeito: "Os pais e a escola", no capítulo VI, do livro *A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul*, de J. Roberto Moreira; "Como os pais julgam a escola primária", no capítulo VIII do livro *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária*, também de J. Roberto Moreira; "As opiniões dos pais sobre a escola", em *Educação e Ciências Sociais*, nº 5, julho de 1957, de autoria de Aparecida Joly Gouveia. Todas essas publicações podem ser obtidas no próprio C.B.P.E.

resolver esse problema de abandono dos estudos, antes de as crianças terem conseguido os mínimos escolares. Para tal é importante que o diretor ou diretora faça disso um dos importantes objetivos de sua gestão, estudando o assunto e para êle organizando um programa específico, com a colaboração dos professores.

Por outro lado, é preciso verificar se já não há alguma relação ou forma de relação entre pais e professores brasileiros. Em nossos estudos anteriores, verificamos que ela é rara e, via de regra, provocada por alguns pais interessados na sorte dos filhos, principalmente na sua promoção ou passagem de ano. A uma pergunta que dirigimos a professores, de modo sistemático, sobre se mantinham ou não relações com os pais de seus alunos, obtivemos 40% de respostas mais ou menos positivas e 60% de respostas mais ou menos negativas (veja-se a respeito o item 12 — isolamento da escola — do capítulo VIII de nosso livrinho *Introdução ao Estudo do currículo da Escola Primária*). Isto significa que, apesar de nossas desajustadas tradições escolares, o isolamento e a segregação absolutos já não são mais possíveis. De alguma forma eles vão pouco a pouco sendo quebrados. Logo, há possibilidade para desenvolver e sistematizar inteligentemente as relações entre a escola e as famílias.

#### 4. AS REUNIÕES DE PROFESSORES E PAIS.

Para obter êxito nesta forma de relações é preciso proceder com prudência para evitar qualquer formalismo constrangedor e muito fácil de ser estabelecido.

A família brasileira, no passado, sempre viveu mais ou menos fechada num círculo de relações de parentesco e compadrio, que só agora, com a industrialização e a urbanização progressivas, com as migrações internas e as novas formas de trabalho rural, começa a ser modificado. Antigamente os problemas de família, inclusive os de escolarização dos filhos, se resolviam no âmbito largo dessas relações de parentesco e de compadrio, a que se juntavam as de patriarcalismo ou de coronelismo, em que o chefe local, o coronel ou o patrão desempenhavam função de orientação e decisão, bem aceitas por todos. Em face das migrações internas, da urbanização, da industrialização e de novas formas de trabalho rural, tal sistema de condicionamento da vida de família vai desaparecendo progressivamente, criando inúmeros problemas novos, inclusive o de indecisão e incapacidade de atender a algumas das mais importante questões familiares, entre as quais a de educação dos filhos.

Impõe-se, assim, a criação de formas associativas que substituam aquele antigo e desfeito círculo de relações. Neste sen-

tido, as reuniões de pais e professores podem ter alta função social, além daquela que diga respeito, mais de perto, às atividades escolares. Mas, é preciso ponderar, a mudança que estamos assinalando é ainda recente; não adquirimos hábitos associativos e formas de associação que substituam o antigo círculo de relações. Daí a possibilidade de certa estranheza e dificuldade iniciais para as reuniões de pais e professores. É possível mesmo **que** elas fracassem em suas primeiras tentativas, que sejam frias e acanhadas, sem grandes resultados práticos. Há, pois, necessidade de habilidade ou de uma certa tática para realizá-las. Isto significa que diretor e professores de uma escola podem se dispor a realizar — com sinceridade de propósitos e com justeza de objetivos — boas relações entre a sua escola e os lares de seus alunos, mas podem não encontrar os pais dispostos e preparados para isso.

Ter-se-á, então, que dar início a uma fase preparatória, que pode ser mais ou menos longa, requerer paciência e trabalho. Daremos a seguir algumas sugestões neste sentido, as quais poderão ser úteis a diretores e professores.

Em primeiro lugar é preciso compreender que as reuniões são as melhores oportunidades para estabelecer as desejadas relações e para criar o espírito de solidariedade entre a escola e as famílias. Nas condições presentes de mudança da sociedade brasileira, é de esperar que os pais se sintam mais fortes e capazes de cooperação, quando têm oportunidade de sair do seu isolamento doméstico ou profissional para participar de um agrupamento, de um todo.

Temos prova de que o nosso povo precisa e quer tais oportunidades. Se, numa viagem pelo interior, furarmos um pneu-mático de nosso automóvel, teremos certamente espectadores para o trabalho de substituição da roda; mas, se, quebrando o acanhamento dos que presenciam o nosso trabalho, lhes dirigirmos a palavra, teremos certamente a oferta de auxílios e de sugestões para resolver nosso problema momentâneo. Também nas ruas de nossas cidades o mesmo acontece, porque, em qualquer situação crítica, tanto poderemos ter curiosos ao nosso redor, como deles obter auxílio e conselho.

Nas situações de vizinhança residencial, temos observado constantemente essa mesma possibilidade de cooperação coletiva espontânea. O problema principal é que ela não é sentida ainda como necessidade ou como dever. Realiza-se simplesmente. Por outro lado, segundo um trabalho recente de Clóvis Caldeira a respeito de formas de ajuda mútua no meio rural, temos alguns modos tradicionais de trabalho cooperativo<sup>50</sup> que podem tender

50 CLÓVIS CALDEIRA — *Mutirão* — (formas de ajuda mútua no meio rural), vol. 289 da Coleção *Brasiliana*, edição da Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1957.

a desaparecer em face das atuais mudanças sociais no Brasil, mas que precisam ser substituídos por outros, mais adequados às novas condições de nossa vida coletiva. Disso tudo decorre a certeza de que é possível obter êxito nas reuniões de pais e professores.

A questão é, pois, a de como motivar as primeiras reuniões ou de como as preparar. Não basta realizar a reunião, porque a simples presença de pessoas não significa nada. Também não é suficiente termos algo a dizer, porque o importante não é dirigir a palavra aos pais e transmitir-lhes nossas opiniões e pareceres. Eles precisam participar; eles é que nos devem dizer coisas. Por outro lado, as reuniões só são úteis quando têm um propósito definido que resulta não apenas do diretor e dos professores, mas também dos pais. Isto significa que, a menos que o objetivo seja algo que pais e professores tenham em vista, a reunião será um ato formal e privado de sentido.

Talvez que o melhor meio de preparar as reuniões em vista seja o de trazer os pais à escola com simples objetivo de visita motivada. As festas e exposições escolares podem constituir boa oportunidade para isso. Mas é preciso que a escola valorize a presença dos pais. Tais cerimônias não são feitas para autoridades e pessoas gradas, se querem realmente ter valor pedagógico. Elas se destinam sobretudo aos pais, constituindo uma oportunidade para visita à escola, onde devem merecer o máximo de atenção do diretor e dos professores.

Igualmente deve-se dar vez a todos os alunos de participar da festa ou de expor trabalhos, o que poderá constituir motivo das primeiras trocas de informações entre pais e professores. Desde que se quebre o gelo por esse meio, o caminho está aberto para as reuniões. A aproximação entre a escola e os lares se terá dado promissoramente.

Para tais reuniões o melhor critério é o de fazê-las nas salas de aula, entre o professor da classe, o diretor da escola e os pais dos alunos da mesma classe.

As grandes reuniões, em um salão ou auditório, só são aconselháveis quando se tiver que discutir ou debater problemas gerais da escola, capazes de interessar a todos os pais e professores igualmente.

Já as reuniões na classe permitem aos pais a troca recíproca de informações, de que poderá tirar vantagens o professor para a orientação de seus trabalhos docentes e para melhor compreensão dos problemas individuais dos seus alunos. As crianças são geralmente da mesma idade, tendo quase as mesmas experiências na sala de aula, na rua, em casa, na vizinhança etc. Apresentam os mesmos problemas de ajustamento doméstico, de relações com outras crianças e com os adultos.

É possível que pais de classes sociais diferentes, de "status" e padrão econômico diversos, não tenham grande facilidade de intercomunicar-se, mesmo estando juntos, principalmente a respeito de questões como de alimentação, sono, repouso, jogos e diversões das crianças. Muitas vezes, os da camada mais humilde têm que valer-se do trabalho dos menores para resolver o problema de manutenção da família (e isto é verdade tanto nas áreas urbanas, quanto nas rurais).

É necessário criar um clima propício à intercomunicação, mediante a valorização prévia dos problemas que cada família brasileira pode enfrentar, valorização essa que consistirá sobretudo em levar a todos a compreender esses problemas em sua naturalidade social, sem qualquer reprovação ou restrição aos que são atingidos por eles.

Uma tendência muito comum é a de o professor dispensar mais atenção, maior gentileza e solicitude para com os pais mais arranjados, os que desfrutam de melhor posição social. Se êle conseguir corrigir essa atitude, se conseguir ser igual no tratamento a todos, se fôr tão atencioso para uns como para outros, terá dado um grande passo no sentido não apenas de estabelecer sólidas e boas relações entre a escola e as famílias, mas também entre estas, no tratamento dos problemas escolares.

Esta correção de atitudes é necessária já na fase de preparação das reuniões, isto é, nas festas, exposições e cerimônias escolares. Tanto a criança favelada como a que mora nos bairros residenciais de uma grande cidade têm necessidade de mostrar a seus pais que é membro participante, ativo e valorizado da comunidade escolar, da mesma forma que os pais humildes como os outros, das classes sociais mais arranjadas, têm prazer — que é necessidade por sua vez — de verificar que a escola está criando oportunidades iguais para a educação de seus filhos.

Estabelecidas essas preliminares, importa ponderar que toda reunião deve ter um objetivo que seja sentido como relevante pelos pais. Sem isso, é melhor não realizar a reunião, porque se correrá o risco de desvalorizar e desmoralizar essa importante forma de relações entre as famílias e a escola. Daí a impossibilidade de um programa inflexível e rígido para isso. É viável prever anual ou semestralmente um certo número de reuniões, mas cada uma delas deve ser cuidadosamente planejada, a fim de que tenha sentido quer para as atividades escolares, quer para os pais.

Afirma James L. Hymes,<sup>51</sup> consubstanciando experiências de vários anos, realizadas nas escolas norte-americanas, que as reuniões podem permitir três coisas principais: dar e obter in-

51 Obra citada, pág. 91.

formações, combinar idéias e experiências, desenvolver a sociabilidade e a cooperação.

Embora não possamos seguir o desenvolvimento que o autor dá a esses três conceitos, em função de práticas e usos norte-americanos, bem diferentes dos nossos, julgamos que eles podem aplicar-se à nossa situação, mediante ajustamento ou adaptação.

Nos Estados Unidos a mais importante e numerosa camada social é constituída pela classe média, de modo que os grandes problemas de comportamento e de adaptação sociais são os dessa classe. No Brasil ela é de formação recente e não é ainda tão numerosa; a grande massa de nossa população é humilde e luta com problemas muito diversos.

Nos Estados Unidos a combinação e troca de idéias e de experiências visa ao consenso, à estabilização, à manutenção de uma sociedade já inteiramente estratificada. No Brasil, essa mesma troca e combinação tem que visar a problemas de mudança e de progresso, no sentido de construir uma vida melhor, justamente para aquela grande massa de nossa população.

Assim, se tal troca de idéias e de experiências é essencial em uma sociedade democrática, de certo modo e até certo ponto baseada no princípio de que o certo e o verdadeiro resultam da participação em atos de pensamento, escolha e decisão, por todos, devemos reconhecer a vocação democrática do Brasil, não porém a sua realização. Por outro lado, é preciso compreender ainda que essa participação não tem caminho único e que nossos meios de o encontrar podem ser diferentes dos de outros povos e que, uma vez encontrado, êle talvez tenha características e aspectos *sui generis*.

Deixemos, porém, estas considerações muito gerais, para ter em vista apenas suas implicações no que diz respeito ao problema de relações entre a escola e as famílias.

Julgamos que, com base em estudos e pesquisas já realizados e que citamos há pouco, a maioria absoluta de nossa população, embora deseje que as crianças freqüentem a escola, não sabe muito bem o que esta lhes pode e deve dar. Conseqüentemente, de início, o dar e receber informações — através das reuniões — compete muito mais à escola. Os pais precisam ser esclarecidos a respeito das atividades desta, dos seus objetivos e da utilidade individual e social daquilo que as crianças realizam nas salas de aula.

As informações não podem ser meramente formais, mediante exposições orais ou conferências de professores ou do diretor. Elas devem partir da própria opinião atual — difusa, vaga e incorreta que seja — dos pais a respeito da escola e seus objetivos. Através da troca dessa opinião e de sua discussão, confrontadas com as atividades escolares, é que os pais irão grada-



tivamente compreendendo o que é, o que pode ser e o que deve ser a escola.

Surgirá, então, uma consciência educacional que lhes permitirá dar, por sua vez, aos professores, as informações de que estes careçam, com mais segurança e com maior confiança.

Desta troca de informações e de idéias, em que a escola é que inicialmente deverá contribuir com maior quinhão, surgirá pouco a pouco uma conjunção útil de pensamentos e experiências com as crianças estudantes, em situação de condicionamento por toda a ambiência local.

Ter-se-á, já então, chegado a uma forma de agrupamento associativo, capaz de pensar e deliberar sobre a educação dos imaturos, as relações da escola com a comunidade, a cooperação desta para com aquela e vice-versa.

As grandes assembléias no saguão ou auditório poderão, daí, ser tão vivas quanto úteis, versando sobre problemas mais amplos, para cuja solução seja necessário o trabalho cooperativo de todos.

A escola poderá progressivamente deixar de ser uma concessão dos poderes públicos, para constituir-se numa realização e conquista de professores e pais, ou melhor ainda, de toda a comunidade interessada.

Do ponto de vista escolar simplesmente, ver-se-á como todos os pais, qualquer que seja a sua classe social, demonstrarão que desejam compreender o crescimento de seus filhos, as possibilidades e expectativas de seu desenvolvimento.

Ver-se-á igualmente como se tornam capazes de questionar sobre os programas escolares, como terão dúvidas a serem desfeitas, como saberão apresentar idéias e sugestões, nem todas, por certo, aproveitáveis, nem todas claras e precisas, mas sempre capazes de provocar esclarecimentos, debates, apuração e, sobretudo, novas idéias, novas sugestões de que resultarão progressos de prática e realização educacional.

Os problemas locais, as questões cívicas e sociais, a influência dos novos meios de comunicação e de publicidade, tudo isso terá relação com o desenvolvimento das crianças e há de ser discutido e debatido nas reuniões.

Mas não nos iludamos.

Para chegar lá, um longo caminho preparatório deve ser realizado e não desanimemos se, às vezes, parecer que o êxito tarda muito.

É possível mesmo que as sugestões que aqui fazemos não sejam suficientes para orientar esse trabalho, que muitas outras iniciativas se tornem necessárias, a fim de estabelecer as necessárias relações entre pais e mestres, entre a escola e a família-

Também o inverso pode ser verdadeiro; as mudanças sociais são rápidas no Brasil e, conseqüentemente, o comportamento e as atitudes coletivas podem variar tanto que o nosso povo seja bem mais capaz de realizar os objetivos dessa cooperação, do que no-lo permitam supor as condições presentes, esclarecidas pelo passado que conhecemos...

O diretor da escola deve estar sempre preparado para todas as surpresas, consciente da instabilidade contemporânea de nosso comportamento social, das dificuldades e necessidades que ela estabelece, tanto quanto de suas virtualidades e imensas possibilidades.

Nenhum programa pode prevê-las a todas, nenhum programa pode, por isso, pretender traçar roteiro único e seguro para a desagregação de nossa escola primária, tendo em vista suas relações com as famílias.

O que é certo, iniludível, imperioso, em face de todas as análises que vimos fazendo, é que tal desagregação tem que ser realizada já, sem mais demora, a fim de que não percamos a possibilidade de controle e direção sociais que a educação pode desempenhar democraticamente. Do contrário — como não é difícil perceber — poderemos ser destruídos pelo próprio progresso material de nossa sociedade...

##### 5. AS RELAÇÕES PESSOAIS COM OS PAIS.

Há uma série de problemas individuais dos alunos que exigem contato com os pais e que não podem ser tratados numa reunião, como as sugeridas no tópico anterior.

Esses contatos podem ser até certo ponto provocados e realizados pelo diretor da escola, mas será sempre conveniente a participação do professor, que, naturalmente, é o maior interessado em conhecer as causas dos problemas e dificuldades de seus alunos. Além disso, é de prever-se que o diretor não possa atender a todos os casos carentes desses contatos, se eles forem numerosos ou se as relações entre a escola e as famílias se tornarem intensas.

No capítulo que dedicamos aos meios comuns de observar as crianças e de sobre elas colher informações, ficou positivado que são várias as causas extra-escolares, domésticas ou não, de condicionamento negativo da aprendizagem.

Será, talvez, difícil e, muitas vezes, não habilidoso tentar mudar o comportamento dos pais em relação aos filhos, mas será sempre útil ouvi-los sobre as dificuldades das crianças, através do que certas informações úteis serão colhidas, para orientar o trabalho do professor no tratamento individual de um determinado aluno.

Além disso, a conversa sobre os problemas de aprendizagem e aproveitamento escolar de uma criança pode levar os pais a pensar ou a refletir sobre o modo por que tratam os filhos, principalmente — e isso é importante — se o professor não demonstrar animosidade ou desânimo em relação à criança entrevistada.

O que acabamos de dizer significa que as entrevistas pessoais não podem ter por objetivo a recriminação ou a punição de um aluno. Não se convidam os pais para dizer-lhes que devem "tomar providências" quanto aos filhos que não estão realizando o que a escola deles esperava. Os pais devem tomar conhecimento das dificuldades e problemas de seus filhos, não para puni-los ou para obrigá-los a mais aplicação e melhor aproveitamento escolar, mas para colaborar com o professor na solução de tais dificuldades.

A tarefa é, pois, a de obter confiança, de infundir a certeza de que o professor está realmente interessado em conseguir que a criança obtenha da escola o que esta lhe pode dar.

Talvez que o melhor meio de iniciar relações deste tipo seja o que me explicou uma jovem professora de Porto Alegre, quando lhe perguntei como resolvia os problemas que dependiam de situações domésticas ou que pareciam ter causa extra-escolar. Procurava entrar em entendimento com os pais para tentar explicar porque a escola estava falhando em relação ao filho. Mostrava que nem todos os métodos se aplicam igualmente a todos os alunos, que há diferenças individuais, que a aprendizagem não depende apenas da vontade, do esforço e da aplicação da criança, etc. Era como que uma justificação desta e, assim, solicitados e preparados, os pais se viam dispostos a dar informações, a trocar confidências com a professora, sobre suas virtudes e defeitos.

Todos os pais estão sempre dispostos a cooperar e a ajudar na educação dos filhos. O problema com que podem tropeçar é o não saber como o farão. A escola é que lhes poderá prestar auxílios, neste sentido. Para isso ela deve estar disposta e preparada, o que só acontece quando se familiariza com a vida das crianças e com as condições sociais dessa vida. O melhor meio de realizar tal familiarização é conhecer a experiência dos que convivem com as crianças, isto é, dos pais. Logo, a educação é obra de conjunto, de cooperação, de troca de experiências, entre a família e a escola.

Qualquer problema individual de um aluno só poderá ser resolvido se tivermos em vista, sempre, que êle não nos compete exclusivamente, e que dele não podemos abrir mão. Nosso dever é tentar sempre, tantas vezes quantas sejam necessárias, ultrapassá-lo. Falharemos, todavia, se quisermos fazer tudo sozinhos, como se se tratasse de algo exclusivamente nosso.

Ele é do professor, da escola e seu diretor, e é também dos pais. Sua solução depende de todos, mas não é de nenhum deles isoladamente.

Por essa razão é que os contatos pessoais entre pais e professores, sob a boa orientação e supervisão do diretor da escola, se tornam necessários e importantes.

Por boa orientação e supervisão do diretor, entendemos o interesse pela realização desses contatos, pelo seu desenvolvimento e pelos seus resultados, a fim de que possa aconselhar quando necessário. Não se trata de uma constante presença a todas as entrevistas, nem de uma tomada de contas de todas elas. O que importa é estar atento para saber se as relações entre cada professor e os pais de seus alunos se desenvolvem normalmente bem, e para poder intervir quer junto ao professor, quer junto aos pais, a fim de assegurar o êxito dessas relações.

Uma conseqüência natural das reuniões e dos contatos pessoais será a visita domiciliar. Proposta assim, antes que de fato se tenham realizado as etapas anteriores, ela poderá parecer algo de excessivo para o professor ou para o diretor de escola, porque isso exigirá ir além dos horários escolares, preocupar-se com o dever funcional até em domingos e feriados, etc. Entretanto, desde que, pelos processos anteriores, se iniciam as relações entre a escola e os lares, o próprio diretor e os professores se verão compelidos a visitar as famílias de seus alunos.

Poderão ser convidados em muitas vezes e, depois, pouco a pouco, sentirão necessidade dessas visitas, principalmente àquelas famílias mais distantes ou mais arreadas da escola.

Enquanto não tivermos o hábito das relações em foco, tudo poderá parecer estranho e difícil. — Com que pretexto fazer uma visita? — Para que fins? — Será o professor bem recebido?

Na há que reçar, porém. No segundo semestre de 1956, duas jovens colaboradoras nossas, sob a supervisão de um especialista estrangeiro,<sup>52</sup> foram encarregadas de um projeto de estudo das relações de uma grande escola primária no Rio de Janeiro e seu bairro ou ambiente de vizinhança. Para esse fim tiveram que visitar os lares de diversos alunos de várias classes sociais, principalmente de posição média e inferior, inclusive moradores de uma grande "favela". Não tiveram maior problema em ser recebidas muito bem em todas as casas que visitaram, inclusive nos humildes barracos da "favela".

Conseqüentemente, não haverá esse problema, porque tudo que diga respeito aos filhos, interessa aos pais e estes vêm na

52 Josildeth Gomes (pesquisadora), Mary Constance Girdwood (auxiliar de pesquisas) e Andrew Pearse (especialista inglês), todos da equipe do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

visita do professor algo que só pode dizer respeito àqueles. Daí, a sem razão de qualquer temor por uma recepção fria ou hostil. Pode haver acanhamento, timidez, encabulamento, resultantes da diferença de "status" social entre a família e o professor, o que, porém, não deve ser interpretado como hostilidade. Tudo desaparecerá se o visitante souber conquistar simpatias e comportar-se com natural espontaneidade, por mais ou menos humilde que seja o lar visitado. No fundo os pais se sentirão satisfeitos em receber a visita, em conversar com o professor de seus filhos. Considerarão uma deferência toda especial o fato deste perder tempo para os procurar em casa.

Não há nenhuma técnica específica para estas visitas. Elas constituem uma extensão das relações pessoais do professor e devem ser consideradas como tais. Serão feitas como qualquer outra visita, com a mesma sensibilidade, que estas exigem, para o que é ou não conveniente.

Se as visitas sucedem ou são posteriores a reuniões a que os visitados já estiveram presentes, a recepção do professor será mais natural. Ele não será um estranho; é alguém com quem já se conversou.

Se forem visitados pais, com quem ainda não se teve qualquer contato, o terreno poderá ser preparado pela própria criança. O professor poderá ter mencionado em aula o seu propósito de visitar todos os pais, a fim de ser amigo das pessoas que os alunos estimam. Anunciará que são visitas sem cerimônia, apenas para dizer um "bom dia" e ficar conhecendo as famílias. Como é difícil que todos os pais tenham faltado às reuniões, às festas, às exposições escolares, poderá o professor começar pelos freqüentes, de modo que, afinal, os outros fiquem na expectativa da visita, sem qualquer atitude negativa ou preventiva.

Como dissemos há pouco, iniciadas as relações, pelos processos abordados anteriormente, embora alguns pais se mostrem arredios à escola, tudo há de ocorrer com naturalidade, sem maiores problemas, a não ser em casos especialíssimos e raros, talvez mais próprios das grandes cidades, onde há maior ocorrência de desajustamentos conjugais e familiares.

## 6. O BOLETIM DE NOTAS E AS RELAÇÕES POR ESCRITO.

Geralmente, o único meio de relações escritas, entre a escola brasileira e as famílias, é o boletim de notas. Seu objetivo é levar aos pais, periodicamente (geralmente de mês em mês), uma avaliação da conduta e do aproveitamento das crianças.

No passado, quando a escola atendia apenas as camadas superiores de nossa população, camada essa que valorizava grandemente a aprendizagem intelectualizada e que, por isso, não só

aceitava, mas exigia o currículo escolar constituído por certo grupo de matérias a serem estudadas, em vez de atividades e aprendizagens funcionais, tal boletim era satisfatório.

Pais e professores admitiam, então, que ao aluno competia adaptar-se à escola, comportando-se segundo os padrões por esta estabelecidos. Aprender era principalmente algo dependente de esforço por parte da criança (aplicação e diligência, comportamento e procedimento).

Nestas condições, o boletim de notas tinha a função de permitir aos pais, o controle e fiscalização das crianças enquanto estudantes. A nota má, o mau comportamento e o mau aproveitamento requeriam rigor familiar para com o aluno relapso.

Desde que, porém, a escola comece a perder gradativamente o aspecto de instituição destinada à cultura intelectual de certas camadas sociais, para tornar-se a casa de educação fundamental de todo um povo, o boletim de notas não faz mais sentido.

Neste caso, êle poderá ser suprimido ou terá que ser substituído por outros meios de comunicação escrita, complementares das outras formas de relações entre a escola e os pais, a que já nos referimos.

A nota, em si, não constitui uma informação útil para o pai. Saber que o filho tem nota dois ou oito em aproveitamento pode significar muita coisa: desajustamento, deficiência psíquica, retardamento, motivação insuficiente, variação de interesses etc.

Se a escola já iniciou um programa de relações com os pais, as notas ainda podem significar alguma coisa, pois podem servir de motivo para entrevistas pessoais do professor com os responsáveis pelo menor. Mas, neste caso, seria bem mais interessante descrever melhor, embora sucintamente, o que se passa com este.

Para esse fim poder-se-á adotar um sistema de informações. O boletim, em vez de mencionar simplesmente notas, faltas às aulas ou comparecimentos, pode conter uma série de informações estereotipadas, que deverão ser marcadas ou não pelo professor. Além disso, pode conter espaço ou páginas para comunicações extraordinárias, quer da escola, quer dos pais.

Uma das características dos boletins atualmente adotados é que eles relatam aos pais a maior ou menor aprovação atribuída pela escola às crianças, isto é, representam um juízo ou julgamento destas, caracterizando-se qualitativamente. O uso de números (notas) não mascara, nem disfarça esse julgamento qualitativo. Em última análise, eles dizem aos pais que seus filhos precisam ser castigados.

Desde que o trabalho escolar passe a constituir uma obra de cooperação entre professores e as famílias, no sentido de educação das crianças, tal prática perde sentido, tornando-se

inútil. O de que se trataria agora, seria de fornecer informações que pudessem orientar a própria atividade doméstica de educação, bem como de cooperação da família na obra da escola.

Não se cuidaria, pois, de qualificar ou de julgar os alunos, mas de chamar a atenção para seus possíveis problemas e dificuldades, de um lado, ou para relatar as suas realizações e progresso, de outro. Em ambos os casos se daria conta sumária, aos pais, das possibilidades de desenvolvimento, das virtualidades que se põem em ato, do crescimento social das crianças.

Em vez de notas, as informações sobre a maior ou menor lentidão de aprendizagem, sobre a aprendizagem realmente revelada, sobre o sentido prático e social desses resultados; poder-se-iam acrescentar especificações sobre outros aspectos importantes da aprendizagem, tais como maior ou menor êxito em situação de cooperação, em trabalhos individuais ou isolados, em atividades concretas (manuais, por exemplo) ou em atividades mentais (memória, imaginação etc). Tais informações dariam corpo ou conteúdo mais compreensível às outras que dissessem respeito aos problemas ou dificuldades da criança, levando os pais a compreendê-la melhor.

Outro tanto poderíamos dizer em relação às informações sobre o comportamento infantil. Aliás, as referências do parágrafo anterior dizem todas respeito ao comportamento escolar da criança. Mas, nossa escola tradicional tem-se preocupado em julgar moralmente os seus alunos. É isso o que significam as chamadas notas de comportamento e de conduta.

Naturalmente todos os pais se preocupam com a moralidade dos costumes e das atitudes dos seus filhos. Mas qualquer pai tende a reagir negativamente quando revelamos ou pretendemos afiançar que seu filho é imoral.

Já vimos muitos professores reclamarem a pouca atenção que, principalmente nas áreas urbanas, os pais dão às notas de comportamento. É que eles se recusam a reconhecer à escola o direito de decidir sobre a moralidade das crianças, em primeiro lugar, e, depois, porque os critérios da moralidade de atitudes e de comportamento podem variar, conforme a classe social, as funções e os papéis que um indivíduo exerça na sociedade. Conseqüentemente, os critérios de moralidade dos pais podem diferir daqueles adotados pela escola.

Nessas condições, julgamos que a qualificação das atitudes e comportamento social das crianças deve obedecer a um critério de valores humanos universais na sociedade brasileira. Preocupando-se a escola com a transmissão de tais valores, suas informações a respeito da moralidade infantil — até agora traduzidas em notas de comportamento ou de conduta — devem ser em termos de maior ou menor resistência à aceitação e à prática desses valores.

A forma ou modo de construir ou elaborar um boletim de informações, nas condições que estamos estabelecendo, não é trabalho apriorístico. O tipo de boletim, seus diferentes itens, o modo de ser usado e preenchido pelos professores não podem ser estabelecidos previamente em um regulamento. Talvez seja viável prescrever condições gerais e diretrizes para esse instrumento de comunicação entre a escola e o lar; não mais que isso, porém.

A melhor maneira de construir esses boletins, a nosso ver, é fazê-los resultar, isto é, aos seus modelos, das reuniões de pais e professores ou do parecer conjunto do corpo docente da escola, sob a direção ou orientação do diretor.

Mas, conseguido um modelo que satisfaça às exigências de comunicação escrita entre o lar e a escola, não devemos esquecer que iremos lidar apenas com um meio particular e complementar do processo de relações que é preciso estabelecer e continuar intensivamente, entre os pais e professores. São os entendimentos verbais, as reuniões, a troca de idéias e de informações que farão da escola um prolongamento do lar e uma legítima casa de educação.

#### 7. O USO RACIONAL, DO PRÉDIO ESCOLAR.

Outro problema interessante, que tem relação com os anteriormente tratados neste capítulo, cuja solução deve competir muito mais ao diretor e ao corpo docente da escola, que a regulamentos gerais de administração escolar, é o que diz respeito ao uso racional do prédio escolar.

Não possuímos ainda, no Brasil, qualquer levantamento de prédios escolares, que permita, por um processo de classificação, estudar-lhes as possibilidades de uso adequado em face das diferentes atividades escolares. Na falta desse elemento básico para um estudo, como o que temos em vista, somos obrigados a basear as considerações a seguir apenas naquilo que nos foi dado observar.

De um modo geral, as observações que temos feito, principalmente em áreas do Sul e do Nordeste, abrangendo prédios urbanos, suburbanos e rurais, permitem-nos uma primeira classificação :

- a) próprios e definitivos — mais ou menos bons;
- b) adaptados — geralmente sofríveis;
- c) provisórios — quase sempre precários.

Entre os prédios próprios e definitivos, encontramos os melhores das áreas urbanas, sendo que, ultimamente, há uma tendência para situar os prédios mais modernos nas áreas subur-



banas ou em bairros urbanos ainda não desenvolvidos, dada a dificuldade crescente de terrenos no perímetro central das cidades. Além disso, em virtude da expansão atual das cidades brasileiras, os perímetros centrais são cada vez menos residenciais, fixando-se os moradores nos bairros e subúrbios, de modo que as escolas devem forçosamente seguir a mesma orientação. Desta forma, a linha de excelência dos prédios escolares não tem seu ponto culminante no centro urbano, mas na sua periferia. Notamos esse fato em várias cidades; em Porto Alegre, o melhor prédio, dentre as escolas visitadas, é o do Grupo Escolar Venezuela, situado no bairro da Glória; em Recife, as melhores escolas, quanto ao prédio, são a Alberto Torres e a Murilo Braga, ambas em zona suburbana da cidade.

Geralmente os prédios próprios e definitivos, quer modernos, quer mais antigos, dispõem de salas especiais para o ensino e a prática de artes aplicadas, biblioteca, museu, saguão ou auditório, além de pátio coberto, área livre e jardim.

Nossa observação, porém, revela que essas disponibilidades não são convenientemente aproveitadas e que suas salas de aula, via de regra, construídas para abrigar 30 alunos, são superlotadas, ultrapassando os limites estabelecidos em 10 a 15 alunos mais. Não raro as próprias salas especiais deixam de satisfazer aos fins previstos, para transformarem-se em salas de aula comuns. Outras vezes, salas destinadas a gabinetes e, por isso, bem menores que as de aula, em virtude da supermatrícula, são aproveitadas como especiais ou auxiliares, em que se instalam as instituições extra-classe. Por serem acanhadas, visto que eram destinadas a outro fim, podem acolher apenas número reduzido de alunos.

Dos prédios adaptados, poucos são os que apresentam condições que possam ser julgadas satisfatórias. Nem as salas de aula, nem as demais dependências obedecem a qualquer critério razoável de arquitetura escolar. Muitos deles não pertencem aos Estados ou aos Municípios, sendo simplesmente alugados e limitadamente melhorados, quanto, por exemplo, à abertura de portas e janelas, remoção de paredes, etc.

Dos prédios provisórios, na sua grande maioria alugados, não encontramos um só que pudesse ser considerado como bom, médio ou mesmo sofrível. Em geral não sofrem nenhuma adaptação; servem à escola tais quais se encontram no momento de serem alugados. Neste particular é interessante a prática adotada por alguns Estados no que diz respeito à criação de escolas isoladas, de uma só classe. Há um ato legal e formal de criação da escola; em seguida é nomeada a professora que tem sobre os seus vencimentos normais o acréscimo de certa percentagem, que se destina ao aluguel de uma casa ou sala, onde fará funcionar

sua classe ou cadeira. Depois disso, de conseguir o local para a escolinha, é que consegue junto à autoridade escolar mais próxima alguns bancos, um quadro-negro de cavalete, giz, livro de chamada e mais algum escasso material.

Como, porém, o que nos interessa mais de perto aqui é tratar das escolas urbanas, principalmente das que são chamadas "grupos escolares", talvez conviesse abordar o assunto de outro ponto de vista, tendo em mira estudar a melhor utilização do prédio.

Para esse fim, poderíamos classificar as escolas que pudemos conhecer em diferentes Estados, nas cinco categorias seguintes :

- a) de uma só classe heterogênea (escola isolada ou escola rural);
- b) de 2 a 4 classes heterogêneas (geralmente conhecidas como escolas reunidas e encontradas em comunidades urbanas de menos de dois mil habitantes) ;
- c) de 4 a 8 classes homogêneas (pequenos grupos escolares, encontrados em pequenas comunidades urbanas de menos de cinco mil habitantes) ;
- d) de 9 a 15 classes homogêneas (grupos escolares médios, encontrados em comunidades urbanas de mais de cinco mil habitantes, ou em áreas suburbanas;
- e) de 16 e mais classes homogêneas (grandes grupos escolares, próprios de comunidades urbanas de mais de vinte mil habitantes).

O critério de homogeneidade que estamos utilizando na classificação acima é muito particular, pois lhe damos o significado de classe que tem um mesmo programa para todos os alunos nelas presentes, um professor regente que os submete aos mesmos métodos pedagógicos e lhes solicita a mesma soma de aprendizagem. Na verdade, porém, os alunos diferem grandemente entre si, quer quanto à idade, quer quanto à aprendizagem real. As outras, as consideradas heterogêneas, são as que têm sob a regência da mesma professora alunos do primeiro grau escolar e dos graus subsequentes.

Geralmente as escolas de tipo *a* e *b*, como foi dito, se localizam nas áreas rurais e delas trataremos no próximo capítulo. As demais são escolas propriamente urbanas, geralmente construídas com maiores disponibilidades de espaço, embora, visto a crescente procura de escolas, correlata ao crescimento urbano do Brasil, se vejam superlotadas e funcionando em dois e mais turnos diários.

A construção dos edifícios destinados aos grupos escolares obedece a um certo planejamento de orientação mais ou menos uniforme, obedecendo a critérios higiênicos de iluminação natural, arejamento, circulação interna, etc. Nos seus planos são previstas disponibilidades para algumas atividades extra-classe. Assim é que em vinte prédios que estudamos, ao acaso, no Estado do Rio Grande do Sul, encontramos um total de 295 salas, donde um número médio aproximado de 15 salas por edifício. O que apresentava maior número de salas tinha 20, e o que apresentava menor número, 9. A moda da distribuição era constituída pelos prédios de 14 salas (4 prédios). Das 295 salas, 97 não são ocupadas por classes, o que nos dá a percentagem de quase 33% para as que poderiam ser utilizadas em atividades extra-classe.

Nesses mesmos grupos escolares estudamos os meios materiais de ensino e as instituições existentes. Poucos deles dispunham de áreas cobertas para recreação e jogos, mas todos menos um dispunham de pátios mais ou menos satisfatórios. Dentre os meios áudio-visuais, o mais freqüente era a vitrola ou fonógrafo, sendo muito raras (duas escolas) a rádio-recepção e a projeção cinematográfica. Todos eles dispunham de uma pequena biblioteca escolar e de vários outros recursos didáticos, como gravuras, mapas, equipamento para alguns jogos e atividades recreativas, etc.

Não podemos dizer que a situação encontrada no Rio Grande do Sul se reproduza em todos os demais Estados, mas é possível afirmar, entretanto, que os prédios e as instalações escolares do tipo descrito são, via de regra, os melhores que as administrações estaduais mantêm.

Do ponto de vista da utilização das possibilidades educacionais desses prédios, observamos, de modo geral, que diretores e professores não tiram delas o melhor partido. As crianças passam o dia escolar nas salas de aula — conforme já fizemos ver anteriormente, ao descrevermos, em capítulo especial, o que é a escola elementar brasileira. Apenas durante 20 ou 30 minutos saem desse ambiente para as atividades livres do recreio nos pátios existentes.

É claro que, quando as escolas se superlotam, porque seu número é insuficiente para atender à procura, os diretores pouco podem fazer para um melhor aproveitamento do prédio escolar, tendo em vista as diferentes atividades escolares.

Por outro lado, o tipo de mobiliário utilizado por nossas escolas também dificulta a modificação do ambiente da sala de aula, conforme o requeiram aquelas atividades. É verdade que há uns 15 ou 20 anos, por influência do movimento escolanovista, tem-se procurado substituir as carteiras fixas, parafusadas no

soalho, por mesas e cadeiras móveis. Todavia, por uma curiosa solução, se quis estabelecer um meio termo entre as carteiras individuais e as novas mesas, fazendo com que estas se assemelhassem àquelas, individualizadas, pequenas, inseguras porque não fixas, barulhentas porque a qualquer movimento de levantar, por parte do aluno, se deixam arrastar... Em vez de facilitar as tarefas escolares, criaram novos problemas para o professor. Em Nova Friburgo, no Colégio mantido pela Fundação Getúlio Vargas, as tais mesas individuais acabaram sendo fixadas no soalho das salas, para evitar a balbúrdia de começo e fim de aula.

De forma semelhante, quando há um auditório, é êle provido de poltronas próprias para teatro ou cinema, pegadas umas às outras em fileiras e fixadas no chão. É um salão só para ouvir e ver; nenhuma outra atividade é ali possível. Apenas em Cataguases, no Estado de Minas Gerais, vimos um auditório dispor de cadeiras livres e fecháveis, de modo a serem facilmente removidas.

Em escolas desse tipo, assim equipadas de móveis, pouco partido pode se tirar das salas. Se dispusessem de mesas maiores, para grupos de quatro ou seis crianças, não só as atividades comuns de ler e escrever poderiam nelas ser realizadas, como uma série de outras, inclusive um sem número de pequenos trabalhos manuais, facilitando ainda a formação de grupos ou equipes de alunos, para determinados trabalhos.

Vimos, no estrangeiro, salas assim equipadas, observando com que facilidade as crianças, sob a orientação da professora, afastavam as mesas para um canto, empilhando sobre elas as cadeiras, a fim de disporem de espaço livre para a constituição de rodas de contar histórias, de cantar, de atividades rítmicas, etc.

Os auditórios, limpos ou vazios de cadeiras ou poltronas, eram tanto auditórios ou lugar para assembléias, como salas de jogos e de atividades físicas. Quando deviam ser ocupados para sua função própria, as próprias cadeiras das salas de aula e os bancos dos pátios escolares eram levados pelos alunos e dispostos em filas; serviam, assim, às festas escolares, ao teatrinho das crianças, às assembléias de pais e professores, etc. Tudo muito tosco ou muito simples, mas perfeitamente funcional.

Nas condições descritas, quer diretores, quer professores só podem tirar melhor proveito que o usual em nossas escolas, das salas extras, das áreas cobertas de recreio e dos pátios.

As salas extras, destinadas a bibliotecas, a museus, a trabalhos manuais podem estar constantemente ocupadas por alunos, mediante um sistema de revezamento por turmas, cujo horário pode ser perfeitamente estudado pelo diretor e oferecido aos professores.

Num país de clima como o nosso, muitas das atividades de roda — para contar histórias, cantar, dançar, deliberar etc. — que nos países frios têm que ser feitas nas salas de aula, poderiam perfeitamente realizar-se nos pátios e nas áreas cobertas. Na Índia e em países do Oriente Próximo, onde se tenta agora resolver o problema de educação para todos, há milhares de classes que funcionam inteiramente ao ar livre. Não há, pois, razão para que os pátios e as áreas cobertas sirvam apenas para meia hora de recreio por dia. E, ali, podem ser realizadas muitas outras atividades que não as de educação física. Não naturalmente aquelas que exigem mesa e que, por isso, devem ser feitas nas salas de aula, mas as do tipo mencionado há pouco, tão úteis e necessárias ao desenvolvimento da linguagem e da expressão, o que vale dizer, da sociabilidade.

Ao diretor cabe orientar seus professores para que dêem aos alunos tais oportunidades, levando-os a compreender que a educação escolar não é apenas e necessariamente realizável junto às carteiras ou bancos das salas de aula.

No que diz respeito ao material didático, devemos observar que, além dos mapas, quadros e gravuras, do equipamento áudio-visual (projetores, fonógrafos, rádio-receptores etc), há uma série de objetos e material que professores e alunos podem colher na comunidade e suas vizinhanças. Além disso, como vimos ser realizado no Colégio Nova Friburgo, por crianças do curso primário (ano de admissão ao ginásio) e das primeiras séries ginásiais, toda uma série de aparelhos simples — como ábacos, sólidos geométricos, modelos (em barro, gesso e massa de vidraceiro) de acidentes geográficos, etc, podem resultar das aulas de trabalho manuais.

Quanto ao material que depende de compra, principalmente o equipamento áudio-visual, quando não há verbas para isso, é preciso lembrar que a comunidade nos pode ajudar muito. Em Joinvile, no Estado de Santa Catarina, em 1934, vimos um diretor de escola e as professoras instalarem uma biblioteca para alunos e mestres e montarem um satisfatório gabinete dentário, exclusivamente com auxílio da comunidade. Levantaram-se para isso, em duas ou três semanas, recursos que, em cruzeiros de hoje, ultrapassariam 80 mil. É verdade que Joinvile era e é uma comunidade rica, mas acreditamos que não haja localidade que, se com ela a escola mantiver boas relações, não deixe de auxiliá-la.

\* \* \*

São essas as principais considerações que poderíamos fazer a respeito da direção de escolas primárias. Embora apresentadas fora da sistemática habitual dos compêndios estrangeiros

que tratam do assunto, têm uma ordem própria, ditada pela observação e pela reflexão conseqüente. Esperamos que possam servir para alguma coisa.

Naturalmente que grande parte das sugestões apresentadas só poderão ser úteis se os diretores e professores primários tiverem autonomia ou liberdade de ação nas tarefas educacionais de que estão incumbidos. Se sujeitos a regulamentos ou regulamentos internos demasiadamente rígidos, quase não poderão ser responsáveis pelo que acontecer dentro da escola.

Daí porque a direção da escola depende, em grande parte, dos próprios critérios e normas que a administração escolar estabelecer para um Estado ou Município. Este capítulo só pode, portanto, ser completado por um estudo das práticas administrativas na educação brasileira, trabalho que ainda haveremos de realizar em outro livro.

Estamos numa época em que nosso povo, premido pelos problemas de mudança social que a industrialização está impondo ao país, já deposita grande esperança na educação processada pela escola, embora não tenha ainda consciência de como e porque a escola possa atender a tal esperança. A administração escolar tem, portanto, a maior responsabilidade em confirmá-la ou frustrá-la. Nas incertezas e na desordem da hora presente, prelúdios de um futuro que há de ser mais risonho e calmo, importa não destruir a fé na educação, isto é, na possibilidade de fazer os homens e a sociedade do Brasil mais felizes, mais ajustados, mais capazes do domínio de si mesmos e do quinhão da natureza que a história nos legou.

# PROGRAMA DE UMA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA PARA SERVIR DE BASE À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO \*

NEWTON SUCUPIRA  
Da Universidade do Recife

A inclusão, nos trabalhos deste Simpósio, do tema "Programa de uma Introdução à Filosofia como base à Filosofia da Educação", dá como suposto, o que me parece óbvio, a exigência indeclinável de se proporcionar aos estudantes dos cursos de Pedagogia uma formação filosófica básica que os habilite a compreender, em todas as suas implicações, a problemática de uma filosofia da educação. Assim sendo, e por me parecerem demasiado evidentes as razões que justificam e exigem esta formação prévia, eu me dispenso de insistir sobre sua importância e necessidade, para entrar diretamente, sem mais preâmbulos, no desenvolvimento do tema que me foi proposto.

Devo esclarecer, de início, que não obedecerei literalmente a seu enunciado, preferindo entendê-lo numa acepção mais ampla que a simples confecção de um programa. O meu propósito, no presente trabalho, é, antes de tudo, definir as condições de uma introdução à filosofia que corresponda ao fim que se tem em vista, fixar as diretrizes metodológicas que devem orientar sua constituição e determinar, em suas linhas mestras, o seu conteúdo.

## 1 — PROBLEMAS E MÉTODOS DA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA EM GERAL.

Primeiro que tudo devemos, em boa lógica, partir da formulação geral do problema da Introdução à Filosofia, definindo seus objetivos, por se tratar de um gênero largamente difundido na literatura filosófica de nosso tempo e que, na divisão do trabalho filosófico, se impôs definitivamente como disciplina propedêutica. Isto se torna necessário porque, embora exista um

\* O presente trabalho constitui o tema que coube ao autor relatar no Simpósio de Professores de Filosofia da Educação promovido pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, realizado no Rio de Janeiro, de 22 a 27 de julho deste ano, na Faculdade de Filosofia S. Úrsula.

certo consenso quanto a sua finalidade, muitas e diversas são as maneiras de se conceber esta tarefa introdutória. Certamente que o objetivo da introdução à filosofia já se encontra fixado, de antemão, em seu próprio enunciado. Com efeito, toda introdução se propõe a facilitar uma primeira noção da filosofia a quem pretende cultivar esta ciência. Seu fim é iniciar o neófito nos segredos de sua problemática e de sua terminologia, esclarecê-lo sobre sua natureza e objeto, visando a despertar-lhe o sentido da reflexão filosófica, de modo a encaminhá-lo no aprofundamento ulterior dos problemas apenas descortinados. Mas este comum acordo, quanto à sua idéia geral, logo se desfaz e as divergências se aprofundam desde que se trata de determinar o método ou a forma que deve assumir o processo mesmo da iniciação. Divergências que se tornam perfeitamente explicáveis considerando-se que é possível se caracterizar a filosofia sob diferentes aspectos, seja do ponto de vista histórico, do ponto de vista sistemático e doutrinário ou do ponto de vista de sua organização. Além disso, elas decorrem ainda, tanto das dificuldades intrínsecas a toda iniciação filosófica, para cuja solução não existe método único, como das diferentes maneiras de se conceber a filosofia a que se quer introduzir. São dificuldades que põem os mais delicados problemas de ordem metodológica a toda propedêutica filosófica, pois que é da peculiar natureza do saber filosófico o não poder ser comunicado do mesmo modo que as ciências positivas. É evidente que os problemas em filosofia não se põem, e muito menos se resolvem, da mesma maneira que nas ciências, pelo menos no que diz respeito ao domínio das questões metafísicas. Além de que a filosofia começa por tomar a si mesmas como problema, sendo ela, em larga medida, um trabalho de reflexão pessoal, onde cada filósofo não se limita apenas a retomar os problemas postos por seus antecessores, mas por assim dizer os repensa e os recria à luz de sua experiência própria, não é possível transmiti-la como um repertório de conhecimentos ou de questões impessoalmente dados, sem se fazer ao aprendiz participar do próprio processo criador do filosofar. Daí porque, se é exagero dizer-se à maneira de Kant que não se aprende filosofia, só se aprende a filosofar, não é menos certo que só se aprende filosofia pondo-se a filosofar. Por outro lado, sendo a filosofia um saber radical dos fundamentos, uma reflexão sobre os pressupostos últimos de todo saber, segue-se que esclarecer o que é o saber filosófico, investigar a sua natureza e delimitar o âmbito de seus problemas, só podemos fazer com a própria filosofia, isto é, exercendo-a. É que somente a partir da própria filosofia, só com seus conceitos e métodos, podemos determinar sua essência e objeto e nela iniciarmo-nos. Deparamo-nos assim com uma espécie de círculo,



quase uma aporia, inerente ao processo mesmo da aprendizagem filosófica: a propedêutica da filosofia se utiliza já de suas próprias categorias que, por suposto, são desconhecidas do aprendiz. Dificuldade preliminar já acentuada por Brunschwig quando dizia: "L'étude de la Géométrie plane peut servir de préparation à la géométrie dans l'espace; mais la reflexion philosophique ne connait pas de domaine élémentaire par où faire passer l'apprenti; le primordial et l'ultime s'y rejoignent au risque de déconcerter le profane".<sup>2</sup> É que a falta de supostos inerente ao conceito de filosofia, a autonomia interior de seu processo intelectual, como mostrava Simmel, têm evidentemente esta consequência: que a filosofia determina seu problema com seus próprios meios, e quando investiga seu objeto, seus fins, e seus métodos, só pode fazê-lo a partir de si mesma.<sup>3</sup> Doutra parte, já que a filosofia se objetiva no curso da história, através de sistemas e doutrinas particulares, sucede que, concretamente, estamos sempre em face de determinadas concepções filosóficas, que se julgam, cada uma, encarnar a própria filosofia em sua essência. Daí resulta que toda introdução se torna quase fatalmente uma introdução à concepção particular do autor. Não cremos que se possa escapar a esta condição, tentando oferecer uma nomenclatura dos grandes problemas filosóficos, acompanhada da enumeração das principais soluções elaboradas ao longo da história, evitando-se toda e qualquer tomada de posição. Semelhante catálogo de doutrinas e sistemas só poderia gerar, no espírito do iniciante, irremediável perplexidade diante do caos das opiniões discrepantes, conduzindo-o, em seu primeiro contato com a filosofia, ao mais desalentador ceticismo quanto aos resultados e à fecundidade do esforço filosófico. Ora, o que se espera de uma verdadeira introdução é, antes de tudo, um roteiro seguro que permita ao iniciante orientar-se na selva emaranhada dos problemas filosóficos e das soluções propostas. Mas toda orientação supõe necessariamente uma tomada de posição em face dos problemas e doutrinas, sem a qual um filosofar autêntico não se poderá constituir. Por isso é realmente quimérica toda tentativa de uma objetividade e imparcialidade radicais, neste sentido de que fosse possível introduzir-se à filosofia, colocando-se acima e ao abrigo de toda opção sistemática. Não é com esta suposta imparcialidade, como também não é com um fácil ecletismo, que se fará sobressair a unidade e universalidade da filosofia na pluralidade dos pensamentos particulares. Resulta claro, portanto, que toda introdução à filosofia só poderá ser intentada a partir de uma determinada posição filosófica.

Certamente que estes problemas, quase aporias, que se apresentam no início de toda propedêutica filosófica, se resolvem considerando-se que a aprendizagem da filosofia pressupõe, da parte do iniciante, uma adequada formação científica e humanis-

ta, uma certa dose de espírito crítico e uma capacidade reflexiva que o tornam permeável às categorias do pensamento filosófico. Por outro lado, se é verdade que, em cada doutrina ou sistema, a filosofia realiza de algum modo sua essência, segue-se que a introdução a uma concepção particular é de qualquer maneira uma introdução à filosofia como tal. Basta somente que se trate de uma concepção onde se manifeste um genuíno pensamento filosófico. Mas esta solução de caráter geral não determina uma uniformização escolástica dos métodos, porque, como já foi dito, podemos apresentar a filosofia de diferentes pontos de vista. Daí a considerável variedade de tipos e métodos de introdução que nos oferece a moderna literatura filosófica. Diante disso, torna-se necessário, sem que se pretenda uma tipologia exaustiva, distinguir os tipos mais em evidência, a fim de podermos desembaraçar a forma e o método que melhor se ajustem a uma disciplina introdutória capaz de proporcionar uma base filosófica exigida para o estudo da filosofia da educação.

As formas em que se costuma realizar a introdução à filosofia podem ser reduzidas aos quatro tipos seguintes, mais característicos: 1) O primeiro é o das introduções que chamaríamos *sistemático-enciclopédicas* porque pretendem expor em forma resumida e enciclopédica a problemática geral da filosofia. Procuram caracterizar a filosofia de um ponto de vista sistemático, estudando os problemas em seu conteúdo e desenvolvimento objetivos com um mínimo de referência a sua evolução histórica, como o faz, por exemplo, Aloys Mueller<sup>4</sup> em sua conhecida introdução. Visam a oferecer uma sinopse completa das questões fundamentais da filosofia e o repertório das soluções mais importantes. 2) Em segundo lugar, temos as introduções *históricas* que se propõem, antes de tudo, a promover uma iniciação nos grandes sistemas; a traçar, ao mesmo tempo, o quadro e as curvas das grandes correntes filosóficas no passado e no presente; mostrar a formação e desenvolvimento histórico dos problemas, a fim de extrair o que há de comum e universal em toda filosofia. A rigor uma pura introdução histórica é ilusória. Na medida em que ela procura surpreender a essência da filosofia no curso de suas realizações históricas, já é de algum modo sistemática. De outra forma, se confundiria pura e simplesmente com a história da filosofia. Ao mesmo tempo devemos dizer que toda introdução tem de ser, de alguma maneira, histórica, pois que nenhum problema filosófico pode ser plenamente compreendido fazendo-se abstração de sua gênese e desenvolvimento históricos. 3) Na terceira categoria incluiremos todas aquelas que pretendem introduzir à filosofia a partir de uma análise de sua idéia ou de uma meditação sobre a natureza e as tarefas do saber filosófico. Tornam-se assim uma espécie de "*Filosofia da Filosofia*", à maneira do que faz Hassen a título de introdução

ao seu *Lehrbuch der Philosophie*.<sup>5</sup> Mas este esclarecimento da filosofia pode ser intentado de duas maneiras: ou através de uma pura determinação conceitual, utilizando-se para isso de um método crítico-formal; ou mediante uma análise da filosofia, não somente em sua estrutura formal de puro saber, mas considerada como atividade espiritual do sujeito humano concreto, a filosofia existencialmente encarada como tarefa humana a realizar-se. Na primeira atitude pretende-se determinar a natureza da filosofia fazendo-se abstração, tanto quanto possível, dos sistemas e das correntes, para limitar-se estritamente à posição e à solução de conjunto das questões preliminares à constituição da filosofia, questões julgadas independentes de seu dever e de suas realizações de fato. Impõe-se neste caso, como o faz Baudin<sup>6</sup> em sua introdução, um método de análise positiva que consiste em apreender a natureza dos dados filosóficos, desembaraçar e explicitar os problemas por eles criados, os métodos que predeterminam, a lógica cujo emprego prescrevem e cuja observação exigem. Trata-se, portanto, de uma determinação puramente crítico-formal da natureza e objeto do saber filosófico. Do segundo ponto de vista, a introdução se propõe a esclarecer o que é filosofia, não somente em seu significado de sistema, determinando conceitualmente sua estrutura, mas também e sobretudo, como forma de vida, como atitude espiritual em face da existência. Portanto o seu propósito é elucidar a essência da filosofia, não apenas no plano abstrato, enquanto é um saber sobre as coisas, que possui um conteúdo de verdades e uma certa estrutura lógico-formal, na medida em que se realiza como ciência mas no plano existencial, enquanto comporta uma série de atos concretos que constituem uma atitude peculiar do sujeito humano, ou seja o filosofar considerado enquanto dinamismo específico do espírito, como pretende fazer Sepich.<sup>7</sup> Uma tal introdução deseja ser mais que uma simples disciplina expositiva das noções elementares da filosofia, mas visa apresentá-la em seu próprio processo interior de autoconstituição, de modo a despertar no espírito de quem se inicia, o sentido vital do filosofar autêntico. 4) Finalmente temos o tipo de introdução que Julián Marias<sup>8</sup> denominou de *circunstancial* e que se afasta consideravelmente dos moldes clássicos. Para este filósofo, a deficiência comum às formas tradicionais de introdução é que, em geral, apresentam os problemas fundamentais da filosofia, sem fazer ver a sua problematicidade real, isto é, sem que eles sejam concretamente vividos como realidades que surgem em minha existência, gerando perplexidades que exigem uma solução radical. Por isso a tarefa da introdução não pode consistir na exposição de um repertório de problemas e de soluções já dadas, sem que se experimente concretamente sua razão de ser. A introdução tem, portanto, como objetivo essencial justificar

prévia e radicalmente por que existem problemas filosóficos, por que somos forçados a fazer filosofia. Mas isto não se pode fazer abstratamente, no plano dos puros conceitos, porque filosofar não é um simples jogo intelectual nem uma exclusiva faina teórica que se compraz numa abstrata construção de idéias, mas corresponde a uma exigência vital do espírito humano. A introdução tem, por conseguinte, na expressão de Julián Marias, de partir de uma situação concreta, definida por estes dois elementos: o sujeito da introdução e o seu termo, a filosofia, que de um modo ou de outro encontramos aí, e por isso podemos pretender nela introduzir-nos. Assim sendo, a introdução à filosofia, segundo este filósofo, não é propriamente uma disciplina à parte, mas uma empresa, uma tarefa a realizar-se, e por isso mesmo tem que ser histórica, neste sentido que seu ponto de partida é uma dada situação histórica, em função da qual brota a exigência filosófica. A introdução é, além disso, circunstancial e tem como missão "o descobrimento e a constituição, em nossa circunstância concreta, do âmbito do filosofar, concreto também, exigido por aquela circunstância." Trata-se, pois, de um modo muito característico de introdução à filosofia, o qual, partindo do fato que o homem, encontrando em sua circunstância uma realidade histórico-social chamada filosofia, e necessitando justificar a situação em que efetivamente se acha, na medida em que pretende viver autenticamente, isto é, na verdade, tem necessariamente de filosofar, porque só a filosofia pode descobrir os horizontes de duas ultimidades e oferecer uma tomada de consciência radical de seu existir. Além destas formas puras existem, sem dúvida, os tipos mistos, como as introduções histórico-sistemáticas que pretendem, ao mesmo tempo, dar uma sinopse do conteúdo da filosofia como ciência e enquanto se formou em seu desenvolvimento histórico, à maneira da conhecida introdução de Kuelpe,<sup>9</sup> ou como faz Hocking em seu *Types of philosophy*.<sup>10</sup> Do mesmo modo temos uma variante que resulta da associação do primeiro e terceiros tipos na introdução de Hans Meyer, *Das Wesen der Philosophie und der philosophischen Probleme*. Todos estes tipos, no entanto, poderiam talvez ser reduzidos, em última análise, a duas grandes categorias: aqueles que visam a compendiar o todo da filosofia numa breve esquematização de suas questões fundamentais com o fim de informar o iniciante sobre sua existência e conteúdo, através de um método sistemático, histórico ou misto; e as formas que pretendem elucidar a estrutura da filosofia, ou justificar radicalmente a exigência filosófica, do ponto de vista da análise abstrata ou no plano da reflexão concreta. Sem dúvida que as do segundo grupo correspondem com muito maior rigor e propriedade à tarefa específica de uma introdução à filosofia, na medida em que esta deve ter por objetivo essencial mostrar a filosofia em sua tríplice condição de saber

sobre as coisas, método de pensamento e atitude espiritual diante da existência.

2 — NATUREZA E MÉTODO DA DISCIPLINA INTRODUTÓRIA  
ADEQUADA AO NOSSO OBJETIVO.

Um vez discutido o problema da Introdução à Filosofia em geral e definida a sua posição no conjunto das disciplinas filosóficas, importa agora determinar o tipo de introdução que corresponda às exigências de uma preparação adequada ao estudo da Filosofia da Educação. Ora, se, como acabamos de ver, o objetivo próprio de uma introdução é proporcionar ao iniciante o simples acesso à problemática da filosofia, fazê-lo entrar em contato direto e vivo com o próprio filosofar, despertando-lhe o gosto da reflexão filosófica, segue-se necessariamente que nenhuma introdução, nos moldes anteriormente definidos, poderá oferecer aquela formação filosófica básica que se tem em vista. Este gênero propedêutico, já consagrado na literatura filosófica, principalmente na forma de uma reflexão sobre a natureza do filosofar, presta-se muito bem, por exemplo, no curso de filosofia onde o aluno, depois de iniciado, vai aprofundar os diferentes problemas filosóficos nas diversas disciplinas especializadas de que se compõe o currículo. O nome mesmo de introdução está a indicar o seu objetivo, que, como já foi visto, é de facilitar um primeiro acesso à filosofia. Daí porque, se a designação de uma disciplina deve indicar, com toda precisão e clareza, seu conteúdo e finalidade, então, a rigor, não deveríamos pensar numa introdução e sim em fundamentos de filosofia para servir de base à Filosofia da Educação. Com efeito, o que se pretende com esta disciplina, segundo o meu modo de ver, é, antes de tudo, oferecer ao estudante um conhecimento básico dos principais problemas e correntes filosóficas, provendo-o dos instrumentos conceituais próprios da reflexão filosófica, de maneira que lhe seja possível apreender, em toda sua significação e alcance, os problemas postos pela Filosofia da Educação. Um tal curso quer ser algo mais do que uma simples propedêutica ou uma vista panorâmica da filosofia, porque se impõe formular e analisar os problemas em todas as suas implicações, discutir-lhes as soluções, de modo a tornar possível ao aluno um discernimento crítico dos pressupostos filosóficos implicados pelas teorias ou sistemas educativos. Trata-se, portanto, de fundamentos de filosofia, mais do que propriamente de introdução, pelo menos em seu sentido já consagrado na moderna literatura filosófica.

Certamente que, se neste curso de base importa principalmente dar ao aluno os elementos e noções fundamentais da ciência filosófica, é preciso não esquecer de dar-lhe igualmente o

sentido do pensamento vivo que é a filosofia, não a reduzindo o seu ensino à simples apresentação de problemas acompanhados de soluções dogmatically cristalizadas em fórmulas e esquemas. Um dos requisitos essenciais de todo ensino da filosofia será o de conduzir o iniciante a colocar-se no terreno da reflexão sistemática, dirigida unicamente pelo princípio da evidência racional, condição necessária de método, sem a qual não pode haver posição realmente filosófica dos problemas. Assim, conservando-se fiel a estas indispensáveis regras de método, esta disciplina introdutória terá como objetivo primordial proporcionar um conhecimento sistemático, se bem que limitado ao essencial, dos problemas filosóficos em seu conteúdo objetivo, sem negligenciar a sua posição histórica. Segue-se, portanto, que seu método será, ao mesmo tempo, sistemático e histórico. Sistemático, porque é preciso encarar os problemas em sua importância e significação intrínsecas e submetê-los a uma pura análise racional a fim de determinar a solução a partir de seus próprios dados. Porque estudar os problemas filosóficos não é limitar-se a saber o que os outros filósofos disseram a respeito, nem muito menos contentar-se com aceitar soluções em razão da autoridade de um filósofo, por maior que seja o seu gênio. É preciso ter sempre em mente a palavra de S. Tomás, quando dizia: "Studium philosophi non est ad hoc quod sciatur quid homines senserint, sed qualiter se habeat veritas rerum". Isto não quer dizer, contudo, que o método de análise sistemática deva implicar uma separação radical entre a filosofia e sua histórica. Além de ser arbitrária, uma tal separação não parece corresponder à realidade das condições da própria inteligência filosófica. É que, em virtude da essencial historicidade da filosofia, que a torna impossível de se afirmar, sem uma referência constante ao seu processo histórico de constituição, resulta impossível de se aprender um problema filosófico em toda sua significação, desvinculando-o inteiramente dos pensadores que o formularam e discutiram, bem como do momento histórico que o condicionou. Sem dúvida que os problemas têm, como dissemos, uma importância e uma inteligibilidade intrínsecas, cuja consideração não deve ser confundida com a de suas soluções históricas; o ideal seria de só apreciar os sistemas na proporção de seu conteúdo em verdades impessoais, na medida em que se podem estabelecer as invariantes no curso do processo evolutivo do pensamento filosófico. Mas é impossível de se atingir estas invariantes a não ser através dos próprios sistemas; nem desembaraçar o conteúdo de uma "philosophia perennis", sem se ter efetuado um trabalho de discriminação e seleção na pluralidade das doutrinas filosóficas. Mas, como esse processo de discriminação só é viável a partir de certos princípios adquiridos mediante uma análise sistemática dos próprios dados objetivos dos

problemas, segue-se que a referência ao histórico é apenas exigida na medida em que ela contribui decisivamente para o melhor esclarecimento das questões.

Existe ainda uma questão de ordem metodológica que se impõe examinar em virtude de sua relação fundamental com o ensino da filosofia, que é o problema da orientação doutrinária a seguir. Problema realmente dos mais delicados, pois que se trata de conciliar a essencial liberdade da reflexão filosófica com a necessidade de se oferecer uma base, um roteiro certo para quem apenas começa a ensaiar seus primeiros passos no terreno movediço das discussões filosóficas. Toda introdução deve ser necessariamente metódica e doutrinária se pretende conferir ao espírito uma formação segura que permita ao iniciante orientar-se no dédalo das correntes filosóficas. Mas, para isso temos de partir de uma certa posição sistemática em função da qual somente se poderá fazer um trabalho de comparação e discernimento das diferentes doutrinas para desembaraçarmos o seu conteúdo de verdade e elaborarmos assim um conjunto coerente e orgânico de princípios e conclusões filosóficas. Tratando-se de Faculdades católicas e atendendo-se às normas tantas vezes reiteradas pela Igreja em matéria de ensinamento filosófico, tudo indica que deve prevalecer a orientação tomista, tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista doutrinário. Todavia, a este respeito resta um ponto a esclarecer, dadas certas tendências do movimento tomista contemporâneo. Porque, se se trata de fidelidade aos grandes princípios que inspiram e informam a síntese tomista, não há o que discutir. Mas, se se pretende um servilismo à letra do tomismo tal qual apareceu no séc. XIII, para introduzi-lo na corrente do pensamento moderno, como se a filosofia não estivesse sujeita também à lei humana da evolução e progresso, e como se todo o filosofar entre católicos devesse estar subordinado a um sistema de constrangimento intelectual, rejeitamos uma tal atitude como essencialmente anti-filosófica e radicalmente contrária ao verdadeiro espírito do Doutor Angélico. Com efeito, S. Tomás tinha uma consciência bem viva do caráter inacabado e sempre perfectível de toda obra racional ("opus philosophicum semper perfectibile") e considerava em filosofia o argumento da autoridade como o último dos argumentos ("locus ab auctoritate quae fundatur super ratione humana est infirmissimus"). Demais uma tal concepção de autoridade doutrinária, dizia Van Steenberghen, é contrária a todas as realidades psicológicas e históricas, porque equívale a apresentar como perfeita, definitiva e intangível uma obra humana que é necessariamente suscetível de correção e progresso.<sup>12</sup> Portanto, se devemos inspirar-nos no tomismo, é considerando-o como uma doutrina viva, uma filosofia aberta, suscetível de todos os enriquecimentos provenientes da especulação filosófica e da

pesquisa científica. Na estrita ordem racional a filosofia tomista deve impor-se nunca em função de um dirigismo filosófico, mas em razão da própria evidência intrínseca de seus princípios e na medida em que é repensada na reflexão de cada um e em função dos problemas postos pela evolução do pensamento filosófico e da situação histórica do filósofo. Pois que, como salientava Dondeyne,<sup>13</sup> em sua qualidade de pensamento radical, a filosofia será sempre um eterno recomeço, um esforço de reflexão pessoal. É, portanto, nesta atitude de espírito, aberta ao diálogo com o pensamento contemporâneo, acolhedora de suas autênticas conquistas no domínio da verdade, como já fazia S. Tomás em seu tempo, que deve predominar a orientação tomista no desenvolvimento de um curso de filosofia.

### 3 — CONTEÚDO E PROBLEMAS

Fixadas estas diretrizes metodológicas e doutrinárias, resta-nos agora determinar, em seus lineamentos, o conteúdo e problemas desta disciplina introdutória. Embora se trate de proporcionar fundamentos de filosofia, é óbvio que o seu programa deverá ser organizado em função de sua particular finalidade, servir de base à Filosofia da Educação. Mas, como o fato da educação implica uma tal complexidade de problemas, se amplia em tantas ramificações, envolvendo todas as questões concernentes ao ser do homem, temos que, no rigor dos termos, não pode haver Filosofia da Educação à parte da filosofia como um todo. Contudo, já que se tem em vista oferecer uma formação básica, todo o problema está em se destacar da filosofia geral aqueles temas fundamentais indispensáveis e que mais diretamente são implicados no estudo da Filosofia da Educação. Daí as dificuldades que se apresentam na organização de um tal programa. Nele vemo-nos forçados, por assim dizer, a recortar o todo da filosofia em porções assimiláveis, de acordo com as exigências didáticas, a exigüidade do tempo e a capacidade dos alunos. A manter-nos a igual distância das formas envelhecidas e das novidades incertas, ser sintéticos sem omitir o essencial, imparcial e objetivo com as doutrinas e, ao mesmo tempo, firme na orientação a seguir. Vê-se, portanto, que não é fácil tarefa a organização de um programa que satisfaça plenamente a estes requisitos. Aliás, pode dizer-se que o êxito de semelhante curso introdutório depende menos da excelência do programa, do que do talento e habilidade do professor em apresentar e discutir os problemas, atingindo o essencial através de uma forma sintética. Daí porque será apenas a título de sugestão e em suas linhas gerais, que indicaremos os problemas a serem tratados e sobretudo o princípio de sua organização sistemática. O importante



é que estes problemas sejam apresentados não em uma seriação desordenada ou numa forma puramente abstrata, mas segundo um critério de articulação que permita ao aluno perceber os liames orgânicos, que os unem em um todo coerente, e a sua significação concreta. É claro que uma exposição didática da filosofia para principiantes não poderá seguir em sua gênese e desenvolvimento os passos inumeráveis da reflexão filosófica no curso de seu processo espontâneo e criador. Certamente precisamos distinguir a ordem da organização metódica em vista de um fim didático, da ordem da invenção psicológica ou da pesquisa e da descoberta. Em todo caso aceitamos integralmente o ponto de vista de Van Steenberghen, quando afirma em sua *Epistemologie*<sup>14</sup> que é preciso, tanto quanto possível, respeitar a ordem sistemática da filosofia, mesmo em seu ensinamento e que o problema pedagógico da iniciação gradual à filosofia não deve ser resolvido subvertendo-se a ordem natural das questões.

Se assim é, parece-nos que a exposição da filosofia deve começar por mostrar como nascem e se articulam os seus problemas fundamentais. Ora, todo pensamento filosófico autêntico se elabora a partir de uma experiência originária de um dado primeiro cujas implicações se vão tornando progressivamente explícitas. Este dado é, no sentido forte do termo, para citarmos um tomista moderno, o Pe. Hayen, a verdadeira existência humana, a inter-subsistência ontológica da pessoa humana, solidária com os outros seres, do homem aberto aos outros homens, a realidade absoluta "da pessoa singular existindo no universo", o qual encontra sua plena atualidade no exercício de nossa consciência e de nossa liberdade, ou antes de nosso conhecimento e de nosso amor. Esta inter-subsistência funda o valor objetivo do conhecimento abstrato e a universal verdade dos conceitos e, poderíamos acrescentar, ela nos abre ao mundo dos valores porque minha existência, em comunhão com as demais, é experimentada como um valor. Uma análise fenomenológica do existir humano concreto se torna, pois, a base a partir da qual vemos brotarem e se articularem os problemas filosóficos num todo orgânico e coerente.

Eu me aprendo concretamente como existindo no mundo, tal é o dado fundamental que me revela, de início, esta análise fenomenológica isenta de quaisquer pressuposições doutrinárias. Partindo desta constatação primordial, a análise que vai explicitar os ingredientes constitutivos desta experiência não pode isolar ou privilegiar arbitrariamente o "eu" puro para descobrir as condições transcendentais de formação dos objetos, como faz o idealismo epistemológico. Porque, se meu existir se afirma no ato de inserção no mundo, naquilo que Husserl chamou de "in die Welt hineinlebe.n", se a presença de mim a mim mesmo depende da presença intencional dos objetos, não se pode tomar

como ponto de partida a consciência fechada em si mesma, em sua pura subjetividade, desligada dos objetos concretos. Não se trata, portanto, de uma redução fenomenológica transcendental onde se põe entre parênteses a existência. Este ato de inserção no mundo se caracteriza por sua intencionalidade. Ser no mundo, dirá Strasser, é visar a objetos como desejáveis ou perigosos, úteis ou nocivos, complementos de si ou obstáculos para a sua realização. Esta tomada de consciência de meu ser no mundo põe a exigência de sua justificação radical e me leva assim à posição de problemas concernentes à minha situação no cosmos e o sentido de minha existência. Ora, como a análise de meu existir põe em evidência o seu caráter de ser finito e limitado, isto me leva a formular o problema de seu fundamento, o problema de seu ser. Se o que está em questão é o ser do homem e se este mesmo deve ser medido pelo ser, em vez de se constituir sua medida, somos inevitavelmente conduzidos à questão metafísica sobre o sentido do ser em geral, seu fundamento absoluto e as diversas formas de ser, de cuja solução depende, em última análise, o problema epistemológico. Além disso, os problemas referentes ao ser do homem implicam de um lado as "demarches" pelas quais o homem chega à compreensão do mundo, de si e do ser em geral, ou seja o problema do conhecimento em todas as suas implicações; doutra parte, os processos pelos quais o homem projeta e realiza sua existência, suscitam o problema dos valores que informam e dão conteúdo à vida e especificam o fim de seu existir, isto é, em última análise, o problema ético. Assim, a partir desta análise fenomenológica preliminar podemos distribuir e ordenar da seguinte maneira os problemas fundamentais da filosofia que devem constituir o conteúdo básico desta disciplina introdutória e cujo conhecimento é da maior utilidade para o estudo da Filosofia da Educação: problemas do conhecer, problemas do ser e problemas do valor.

A precedência concedida aos problemas do conhecimento nesta seriação proposta requer talvez em esclarecimento, se considerarmos a posição de certos filósofos tomistas que recusam colocar a epistemologia como reflexão autônoma que devesse preceder à metafísica. Para estes, tentar uma prévia justificação crítica do realismo metafísico de Sto. Tomás, seria condenar-se de antemão a dificuldades insuperáveis, pois a posição preliminar do problema crítico encaminharia fatalmente na direção do idealismo. Tal é a tese defendida, há muitos anos atrás, por Etienne Gilson<sup>16</sup> em artigo famoso que provocou tantas discussões nos círculos tomistas. Segundo Gilson, devemos primeiramente liberar-nos do que êle chama a obsessão da epistemologia como condição preliminar da filosofia, porque isto acarretaria a ruína do realismo tomista. Realismo que não se poderia chamar de crítico, sendo uma tal noção, para o grande historiador

da filosofia medieval, algo de tão contraditório como a noção de círculo quadrado. Mas, apesar da reconhecida autoridade de Gilson, preferimos, neste particular, seguir a orientação de grande número de tomistas, como os da Escola de Louvain<sup>17</sup> entre outros, que julgam indispensável, na ordem da reflexão sistemática, começar por uma análise crítica do problema do conhecimento. Não se trata aqui de pôr a epistemologia como condição prévia da filosofia, mas de proceder a um exame crítico das possibilidades de nosso conhecimento. Porque, se a filosofia quer ser uma reflexão sobre os fundamentos últimos, ela deve começar por justificar criticamente a tarefa a que ela se propõe, a investigar seus próprios postulados, a examinar os seus pressupostos, sem que isso implique o ideal irrealizável de uma completa "Voraussetzunglosigkeit". Assim sendo, negar a legitimidade do problema crítico, recusar à razão o direito de uma justificação crítica de seu valor, de seu alcance e de seus limites, só se poderá fazê-lo, como acentuava o Pe. Descoqs, paradoxalmente em detrimento da própria razão, confessando por aí mesmo sua impotência e sua inferioridade.<sup>18</sup> Implicaria um dogmatismo incompatível com a essência do pensamento filosófico.

A análise fenomenológica da existência, como descrição neutra do que é dado no curso das vivências, descobre-me certas estruturas essenciais da existência, constata a exigência de uma fundamentação ontológica de meu existir, suscita mesmo o problema do sentido do ser em geral, mas deixa em aberto o problema da possibilidade de uma solução radical. Certamente que na ordem dos fundamentos o ser é o primeiro, mas no curso de uma reflexão metódica se impõe antes de tudo uma análise crítica das condições de possibilidade de nosso conhecimento, precedendo o estudo das questões metafísicas. Com isto não se pretende fazer do conhecer a condição do ser, nem muito menos defender a tese de que a reflexão filosófica deve ir necessariamente do pensamento às coisas, como pensa Gilson. A este respeito, sua posição parece repousar sobre um equívoco que se deve talvez a sua condição de historiador: porque a crítica do conhecimento foi instituída por Kant como ponto de partida da reflexão filosófica e formulada em termos idealistas, teríamos que toda posição preliminar do problema crítico conduziria fatalmente ao idealismo.

Mas, a crítica do conhecimento não se encontrando jungida à sorte do idealismo crítico kantiano, ela pode ser empreendida sem que os dados do problema crítico impliquem necessariamente o idealismo como solução. Se rejeitamos a solução kantiana, não se infere daí que não haja uma questão séria e profunda no problema posto por Kant, o qual responde a uma exigência muito racional do espírito filosófico. Do fato que a filosofia escolástica não tenha conhecido o problema não se segue daí que o mes-

mo seja vedado ao tomista, desde que se trata de uma questão que interessa vitalmente à reflexão filosófica. Por isto julgamos que o estudo dos problemas metafísicos deve ser precedido de uma análise sobre as condições de possibilidade de nosso conhecimento.

Admitido isto, organizaríamos nas seguintes bases o programa desta disciplina introdutória: em primeiro lugar, uma parte geral onde se determinaria o conceito de filosofia em sua estrutura de saber teórico, seu objeto, método e posição no quadro geral do saber e demais atividades do espírito humano e em sua condição de atitude espiritual em face da existência. A seguir, teríamos a análise em seus fundamentos, restrita ao essencial, das três ordens de problemas indicados, precedida de uma análise fenomenológica da existência humana com o fim de dar uma base concreta e existencial a estes problemas para que a filosofia não pareça, aos olhos do iniciante, um jogo abstrato de conceitos, uma pura construção de idéias.

Assim, dentro deste esquema geral seriam distribuídas, em cada ordem, as questões essenciais, cujo conhecimento se torna indispensável a uma formação filosófica básica. Para sermos mais explícitos e oferecer elementos objetivos para a discussão, sugerimos o seguinte esboço de programa:

1) Problemas do conhecimento: compreendendo os princípios fundamentais da lógica e da análise filosófica; a teoria geral do conhecimento, abrangendo a analítica e a crítica do conhecimento. Questões essenciais relativas à solução do problema crítico, essência, possibilidade, formas e objetividade do conhecimento e o problema da verdade. Por último, princípios da teoria e metodologia do conhecimento científico.

2) Problemas do ser, compreendendo: a) ontologia geral: conceito, possibilidade, método e fontes da metafísica. O problema do ser, seus atributos fundamentais, seus princípios e suas formas. O fundamento absoluto do ser e o problema de Deus. Os grandes sistemas metafísicos e as principais formas de cosmologia. b) Cosmologia: a constituição metafísica do ser sensível. A estrutura do ser material e o problema da vida. c) Antropologia filosófica. O problema do ser do homem e a estrutura da pessoa humana. Materialismo e espiritualismo. Correntes do pensamento antropológico moderno. O problema da alma e do corpo e a unidade do composto humano. O problema da liberdade.

3) O problema dos valores. Teoria geral dos valores. Valor e ser e as axiologias modernas. O problema do valor moral. Estudo dos principais sistemas de moral. A ética natural e o problema do fim último do homem.

## NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Reconhecendo a necessidade dessa formação filosófica, ficou estabelecido, como uma das resoluções do Simpósio, sugerir às Faculdades de Filosofia que se promovesse essa formação, através de uma disciplina especial de fundamentos de filosofia, nos cursos pedagógicos, segundo a orientação proposta pelo autor no presente trabalho.
- 2 Cf. BRUNSCHWICG, *Héritage de mots héritage d'idées*, pág. V, Presses Universitaires de France, 1945.
- 3 SIMMEL, *Problemas Fundamentales de la Filosofia*, pág. 13, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1946.
- 4 Cf. ALOYZ MUELLER, *Introducción a la Filosofia* (Tra. esp. de José Gaos), Ed. Espasa-Calpe, 2º Ed. 1940.
- 5 JOHANN HESSEN — *Lehrbuch der Philosophie*, 3º vol., Ernest Reinhardt Verlag Muechen-Basél, 2º ed. 1950.
- 6 BAUDIN — *Introduction à la Philosophie* (I. "Qu'est-ce que la philosophie?"), — 3º Ed., J. de Gigord, Paris, 1939.
- 7 JUAN SEPICH — *Introducción a la Filosofia*, Cursos de Cultura Católica, — Buenos Ayres, 1942.
- 8 JULIAN MARIAS — *Introducción a la Filosofía*, Ed. Revista de Occidente, 1947.
- 9 KUELPE — *Introducción a la Filosofia* (Trad. esp. de Carlos Jesinghaus), 2ª Ed., Editorial Poblet, Madrid — Buenos Ayres, 1939.
- 10 HOCKING — *Types of Philosophy*, revised edition, Charles Scribner's Son, New York, 1939.
- 11 HANS MEYER — *Das Wesen der Philosophie und die philosophischen Probleme*, Peter Hanstein Verlagsbuchhandlung, Bonn, 1936.
- 12 Cf. *Révue Philosophique de Louvain*, maio de 1956, pág. 324. Trata-se do "compte-rendu" que faz Van Steenberghe da obra de um bispo espanhol F. G. MARTINEZ: "De l'authenticité d'une philosophie à l'intérieure de la pensée chrétienne", onde este se opõe à forma reacionária de se encarar a autoridade de S. Tomás em matéria de filosofia, tal como é, por exemplo, defendida pelo Pe. RAMIRES O. P., em seu livro *De auctoritate doctrinali S. Thomae Aquinatis*.
- 13 DONDEYNE — *Foi Chrétienne et Pensée Contemporaine*, Publications Universitaires de Louvain, Desclée de Brouwer, 2º Ed., 1952, pág. 107.
- 14 VAN STEENBERGHER — *Epistemologie*, pág. 16, Louvain, Editions de l'Institut Supérieur de philosophie, 2º Ed. 1947.
- 15 Cf. ANDRÉ HAYEN — "L'isolement des philosophes et l'unité de la philosophie in Actes du XIème Congrès International de Philosophie. (Vol. J — Théorie de la philosophie), pág. 45.
- 16 Cf. ET. GILSON — "Le réalisme méthodique" — in *Philosophia perennis*, Festgabe Joseph Geysler zum 60. Geburtstag, Regensburg, 1930, págs. 745-755. Este mesmo artigo foi, juntamente com outros trabalhos, republicado no volume que leva o mesmo título, *Le réalisme méthodique*, Pierre Téqui, Paris. Cf. igualmente o livro de GILSON, *Réalisme thomiste et Critique de la Connaissance* onde o autor, em função de sua tese, faz uma crítica da posição de diversos tomistas modernos em face do problema crítico. Para um conhecimento da moderna epistemologia tomista e as controvérsias existentes em torno do assunto, ver o importante livro de VAN RIET *L'Epis-*

*témologie Thomiste*. Louvam, Editions de l'Institut Supérieur de Philosophie, 1946.

17 Tal é a orientação adotada pelo curso de filosofia publicado pelo Instituto Superior de Filosofia da Universidade de Louvam. Cf. a *Introduction à la Philosophie* de Louis DE RABMACKBK e a *Epistemologie* de VAN STEENBERGHER, que fazem parte deste curso e onde se afirma esta prioridade metodológica ao problema do conhecimento.

18 Cf. as justas observações que a este respeito faz o Pe. DESCOCQS, em seu comentário crítico ao livro de um tomista ortodoxo como Tonquédec, "La critique de la connaissance" nos *Archives de Philosophie*, vol. VIII Cahier TV, págs. 1-25.

## XX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

*No período de 8 a 16 de julho de 1957, realizou-se em Genebra a XX Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e teve a participação de 72 países. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações n<sup>os</sup> 44 e 45, feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente do desenvolvimento das construções escolares e da formação dos professores do ensino normal.*

### RECOMENDAÇÃO N.º 44

*Dispõe sobre o desenvolvimento das construções escolares*

A Conferência Internacional de Educação,

Instalada em Genebra a 8 de julho de 1957, por convocação da UNESCO e do *Bureau Internacional de Educação*, aprovou no dia 16 de julho de 1957 a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que as recomendações passadas e futuras da Conferência Internacional de Educação não poderiam ser plenamente aplicadas no caso de os diversos países não disporem de construções escolares suficientes;

Considerando a Recomendação n.º 9, que dispõe sobre as construções escolares, aprovada no dia 17 de julho de 1936, por ocasião da quinta reunião da Conferência Internacional de Educação;

Considerando que o desenvolvimento da educação irá constituir, nos próximos anos, um dos problemas essenciais, de cuja solução irá depender o futuro da humanidade, o progresso intelectual, econômico e social, a compreensão internacional, e que este desenvolvimento depende, em grande parte, de bem equipado sistema de construções escolares;

Considerando que o direito à educação prescreve, para todas as crianças, sem distinção, a possibilidade de serem formadas em locais convenientes e em salas de aula providas das instalações e do material necessários a uma verdadeira educação;

Considerando que a carência de construções escolares atinge todos os países, qualquer que seja seu grau de desenvolvimento material e cultural;

Considerando que o aumento da população, suas migrações internas, a generalização e o prolongamento da escolaridade obrigatória, bem como o desenvolvimento do ensino secundário, conduzem, de ano a ano, a um acréscimo dos efetivos escolares;

Considerando que a própria complexidade do problema exige que em cada país se institua um sistema de colaboração eficaz entre as diversas esferas do poder e entre todos os elementos interessados pelo desenvolvimento das construções escolares;

Considerando que, se todos os países podem tirar partido da cooperação internacional neste setor, muitos são aqueles para os quais esta cooperação deve tomar a forma de uma ajuda propriamente dita;

Considerando que, a despeito das aspirações iguais, os países cuja situação difere muito devem encontrar soluções diferentes para o problema do desenvolvimento das construções escolares,

Apresenta aos ministros de Educação dos diversos países a seguinte recomendação:

#### ESTUDO DAS NECESSIDADES

1. O estudo das necessidades presentes e futuras em matéria de construção escolar é indispensável para a elaboração de programas de conjunto, destinados a oferecer, em tempo útil, uma solução racional ao problema e, ao mesmo tempo, evitar tôdas as despesas inúteis.

2. Sem esquecer os imperativos de ordem pedagógica, tal estudo deve compreender, de modo especial:

a) inventário das construções em obras (compreendendo os imóveis em locação, os lugares provisórios e as instalações improvisadas), com dados precisos sobre suas condições, suas possibilidades de adaptação às novas exigências, etc;

b) dados estatísticos sobre a população atualmente em idade escolar e sobre a que se pode prever para os próximos anos;

c) levantamento das incidências que podem ocorrer sobre a evolução e a distribuição dos efetivos escolares: (i) generalização da obrigação escolar nos lugares em que ela ainda não



é efetiva; (ii) prolongamento eventual da escolaridade obrigatória; (iii) participação cada vez maior das crianças no ensino secundário; (iv) movimentos internos de população; (v) melhor distribuição de locais escolares;

d) avaliação do esforço financeiro necessário para satisfazer a todas estas necessidades;

e) análise das possibilidades de execução dos programas de construção, abordando o problema dos técnicos, da mão-de-obra e dos materiais;

f) previsões para a divisão dos programas em etapas sucessivas.

3. A natureza dos órgãos encarregados, em cada país, da realização desse estudo e da divulgação de seus resultados, pode variar de acordo com a estrutura administrativa do país e o grau de centralização de sua administração escolar; mesmo quando a responsabilidade, nessa matéria, pertence essencialmente aos poderes locais, é aconselhável que se efetuem estudos de conjunto que ofereçam visão geral das necessidades do país inteiro.

4. Além de sua utilidade como meio de esclarecer as decisões a tomar, o estudo da evolução das necessidades em matéria de construção escolar deve ser considerado como um instrumento muito eficaz para fazer com que as classes dirigentes e a opinião pública tomem consciência das necessidades imperiosas que devem ser enfrentadas pelo país, e dos recursos financeiros exigidos por essas necessidades.

#### MEDIDAS DE ORDEM ADMINISTRATIVA

5. É preciso simplificar e acelerar, tanto quanto possível, o processo administrativo adotado para a construção de prédios escolares; este processo não deve, em hipótese alguma, entrar ou retardar o estudo, o planejamento e a execução dos trabalhos.

6. Nos países em que, a respeito de construção escolar, várias esferas administrativas são chamadas a intervir em diferentes etapas, é necessário evitar qualquer dupla intervenção dos governos centrais ou federais, estaduais e municipais.

7. No interesse do ensino, é conveniente que se associem os poderes públicos locais para a realização da construção escolar, desde que estejam em condições de desenvolver uma ação efetiva neste sentido.

8. Quando administrações diferentes (instrução pública, construções públicas, finanças, etc.) têm responsabilidade direta em matéria de construção escolar, tudo deve ser feito para

se assegurar uma coordenação permanente, tão racional quanto possível, entre as intervenções destas diversas administrações,

9. A adoção de planos nacionais, regionais ou locais, divididos em etapas que abarquem vários anos, quer se trate de diretrizes imperativas ou de simples indicações, facilita a ação das diferentes administrações interessadas e permite apreciável aproveitamento de tempo; todos os planos de desenvolvimento econômico e social deveriam reservar uma seção especialmente dedicada às necessidades em matéria de construção escolar para os próximos quatro ou cinco anos, bem assim como os programas que visam a satisfazer essas necessidades.

10. É importante construir, a par de escolas, habitações para os professores, sobretudo nas regiões onde a falta de alojamentos possa dificultar o recrutamento de mestres.

#### MEDIDAS DE ORDEM FINANCEIRA

11. Qualquer que seja o estágio atingido no setor da educação, deve o investimento financeiro de todos os países a favor da construção escolar ter um caráter permanente; convém prever, para mantê-lo, uma política econômica a longo prazo.

12. Levando em consideração a estrutura administrativa e econômica de cada país, deve ser estabelecido um equilíbrio tão racional quanto possível entre os investimentos financeiros exigidos, pela construção escolar, às esferas administrativas locais, regionais e centrais ou federais.

13. Dada a amplitude dos investimentos financeiros exigidos para o desenvolvimento das construções escolares, convém que tudo seja providenciado a fim de ser obtido o preço de custo mais baixo possível e compatível com a qualidade da construção e as exigências da pedagogia e da higiene.

14. Quando se trate de atender às necessidades educativas essenciais ou fazer face a necessidades de emergência, convém providenciar levantamento de recursos através dos meios de exceção abaixo mencionados, que têm sido experimentados em alguns países:

a) verbas extraordinárias, fundos ou empréstimos de caráter nacional ou local, reservados ao financiamento de programas especiais de construção escolar;

b) impostos especiais, emissões de selos, coletas, etc;

c) levantamento de empréstimos públicos destinados a atrair capitais privados;

d) contribuição de particulares! ou de coletividades locais, sob a forma de donativos, concessão gratuita de terreno para

construção, mão-de-obra também gratuita ou fornecimento de materiais de construção.

15. A obrigação, criada pela legislação de alguns países, de as empresas industriais, comerciais, agrícolas ou imobiliárias contribuírem para a construção de escolas, pode concorrer para a solução do problema das construções escolares em determinadas regiões.

#### MEDIDAS DE ORDEM TÉCNICA

16. As plantas dos prédios escolares devem inspirar-se essencialmente nas exigências de ordem pedagógica, sociológica e sanitária, além de atender às necessidades das crianças e das famílias, levando em conta fatores como clima, local, situação econômica e técnicas de construção; devem, portanto, resultar de uma colaboração estreita entre o corpo docente, os pais, os arquitetos, os construtores e a administração.

17. A experiência atesta a utilidade dos estudos que órgãos criados para essa finalidade dedicam ao preparo das plantas e à execução dos trabalhos de construção escolar.

18. No preparo de plantas de novas construções, é preciso levar em conta a evolução das concepções educacionais e os progressos de ordem técnica, que cada vez mais beneficiam o ensino.

19. Convém conceber os estabelecimentos escolares não como edifícios destinados a durar longos séculos, mas como construções facilmente adaptáveis às transformações demográficas e aos progressos pedagógico e técnico.

20. Sem procurar uniformidade e rigidez incompatíveis com a diversidade das condições locais e a evolução das concepções educacionais, procure-se, entretanto, simplificação, normalização, padronização dos elementos constitutivos das construções escolares e, se necessário, criação de plantas-modélo simples e variadas, que podem contribuir para reduzir bastante o preço de custo e o tempo de execução.

21. Um estudo metódico da função dos locais escolares pode levar a economias substanciais pela redução da superfície e até mesmo da capacidade das construções escolares, respeitadas as exigências da pedagogia e da higiene.

22. Quase sempre é necessário, por motivos de comodidade, realizar a construção de prédios escolares por etapas; no entanto, antes mesmo de ser iniciada a construção, convém que os planos estejam determinados para a totalidade dos locais previstos, de modo que a construção, uma vez terminada, satisfaça às exigências da pedagogia e da arquitetura.

23. Nas regiões onde o clima é favorável, as construções inspiradas nos princípios da escola ao ar livre podem constituir um modo econômico de resolver parcialmente o problema das construções escolares.

24. É indispensável que qualquer plano de urbanismo reserve, desde sua origem, espaços para os diversos tipos de estabelecimentos, inclusive internatos, sem perder de vista que, cedo ou tarde, o ensino secundário deverá dispor ainda de mais espaço que o ensino primário.

25. Na escolha do local das escolas, convém levar em conta elementos como: a evolução demográfica, os perigos do tráfego, os meios de transporte, a elevação e o estado do solo, as exigências da higiene e a proximidade de canalizações diversas.

26. O desenvolvimento dos meios de transporte deve ser estimulado nas regiões onde a população se encontra dispersa; grupos escolares com maior capacidade, situados tanto quanto possível no centro de tais zonas, podem substituir com mais vantagem as pequenas escolas isoladas; por outro lado, convém evitar a construção de grandes edifícios que comportem número excessivo de classes e de alunos; as escolas devem ser divididas racionalmente, estar à medida da criança, facilitar ao aluno a vida e o trabalho em comum, a formação da consciência social e o contato com o mundo exterior e a natureza.

27. No próprio interesse da educação, é bom que a criança contribua ao máximo para a conservação e o embelezamento de sua escola.

28. Convém que os serviços ou empresas de construção disponham de informações seguras a respeito das construções escolares, a fim de poderem estabelecer planos de trabalho a longo prazo e racionalizar seu equipamento mecânico e utilização de sua mão-de-obra.

29. Em certos casos, pode ser útil agrupar numa só encomenda os contratos relativos à construção de inúmeros estabelecimentos escolares a fim de que os serviços ou empresas de construção possam obter os materiais por melhor preço, padronizar certos elementos do equipamento e racionalizar o andamento dos trabalhos.

30. Convém incentivar a organização, com caráter nacional, de congressos e seminários que reúnam especialistas, e também exposições, concursos, etc, que se relacionem com as construções escolares.

## MEDIDAS DE URGÊNCIA

31. Determinadas soluções de urgência não poderiam ser totalmente desprezadas; entretanto, só devem ser admitidas como um mal necessário, que deverá ser remediado o mais cedo possível a fim de evitar que o provisório se torne permanente.

32. O apelo a medidas de urgência, tais como o aumento do número de alunos nas classes ou o ensino por turnos (uma mesma sala de aula utilizada sucessivamente por dois ou três grupos de alunos), apresenta inconvenientes notórios, devendo sempre ter caráter excepcional.

33. O uso de imóveis primitivamente destinados a outros fins bem como a construção de locais provisórios são medidas de emergência, às quais somos quase sempre forçados a recorrer por comodidade e economia; mas a experiência mostra que, com o decorrer do tempo, além dos inconvenientes pedagógicos e higiênicos, tornam-se eles mais caros, (pela compra, aluguel e conservação) do que as construções permanentes concebidas para fins puramente escolares.

## AJUDA INTERNACIONAL

## A Conferência

Apresenta à Organização das Nações Unidas, a suas instituições especializadas e aos órgãos intergovernamentais, a seguinte recomendação:

34. Todos os países têm interesse em lutar contra os obstáculos do desenvolvimento do ensino e, portanto, de ajudar-se mutuamente para aumentar a eficácia de seus esforços em matéria de construção escolar.

35. Convém conceder atenção toda especial aos países insuficientemente desenvolvidos, cujas necessidades sejam enormes e o atraso considerável e que, a despeito dos esforços realizados, lutem com a falta de meios materiais, financeiros e técnicos, tornando necessária uma ajuda exterior eficaz; eis porque é desejável que os poderes internacionais de caráter mundial ou regional prossigam e intensifiquem, se possível, a ajuda que concedem nesse setor aos governos dos países mais particularmente necessitados.

36. A cooperação internacional pode manifestar-se de vários modos, no que concerne ao estudo das construções escolares e dos planos e orçamentos adaptados às condições locais; entre eles, convém destacar:

- a) a troca de idéias, de experiências e de informações; para esse fim conviria criar, com a ajuda da Unesco, do Bureau Internacional de Educação e de outras instituições internacionais, um centro internacional de construção escolar que conte entre seus membros educadores e técnicos particularmente competentes; este centro deveria ter meios para incentivar e favorecer a criação de centros regionais da mesma natureza;
- b) medidas de assistência técnica como a concessão de bolsas e a visita de arquitetos e de técnicos aos países insuficientemente desenvolvidos, sobretudo para estudar a utilização dos materiais locais, pôr em execução planos especialmente concebidos para cada região e sugerir as economias que são ainda mais necessárias aí que alhures;
- c) através da organização (feita em comum pelas grandes associações internacionais de educadores, de arquitetos e de economistas) de reuniões internacionais, de viagens de estudos e de exposições sobre assuntos de construção escolar;
- d) pela publicação de trabalhos de documentação, de manuais e de revistas especialmente dedicadas às concepções e técnicas modernas de interesse da construção escolar.

37. As organizações internacionais poderiam oferecer uma útil contribuição à criação de centros nacionais ou regionais de pesquisa, encarregados de pôr em ação planos de construções escolares e técnicas de construção rápida e econômica de maior conveniência para as condições locais.

38. A cooperação internacional pode assumir a forma de subvenções, de empréstimos em condições particularmente favoráveis, até mesmo de contribuições a um fundo internacional instituído sob os auspícios das Nações Unidas e destinado a facilitar a construção escolar.

39. Esperando que os planos de desenvolvimento econômico produzam os resultados previstos, torna-se indispensável que o Banco internacional para a reconstrução e o desenvolvimento estude a possibilidade de conceder, aos países que os solicitem, empréstimos a longo prazo para a realização de seus programas de construção escolar.

40. Conviria entregar a peritos o estudo do problema da circulação internacional dos capitais a serem investidos nos programas de construção escolar, especialmente nos países pouco desenvolvidos.

41. A cooperação internacional pode consistir em donativos e em oferecimentos, por preços vantajosos, de materiais para construções escolares; a possibilidade de tais intercâmbios deveria constituir objeto de estudos especiais por parte das organizações internacionais e nacionais de caráter econômico e social.

42. Convém que, nos seus programas de atividades para os próximos anos, a UNESCO providencie um projeto maior a respeito das construções escolares.

### RECOMENDAÇÃO N.º 45

*Dispõe sobre a formação dos professores de ensino normal.*

A Conferência Internacional de Educação,

Instalada em Genebra a 8 de julho de 1957, em sua 20.<sup>a</sup> sessão, por convocação da UNESCO e do Bureau Internacional de Educação, aprovou no dia 17 de julho de 1957 a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando o ritmo rápido do desenvolvimento econômico, técnico e social do mundo atual;

Considerando que o problema do preparo do pessoal encarregado da formação dos professores primários apresenta um caráter permanente, que a escola primária viu multiplicarem-se suas responsabilidades e que, além da iniciação nas disciplinas de cultura geral, ela necessita doravante assegurar a seus alunos a aquisição de qualidades de caráter tanto quanto uma sólida formação social e cívica;

Considerando que estas responsabilidades exigem dos professores primários mais alto grau de conhecimentos e de qualidades pedagógicas, tanto em matéria de ciências humanas e aplicadas como nas disciplinas propriamente científicas e técnicas;

Considerando a Recomendação n.º 36 sobre a formação do corpo docente do ensino primário, adotada a 14 de julho de 1953, pela 16.<sup>a</sup> Conferência Internacional de Educação;

Considerando que durante seu preparo o pessoal encarregado da formação dos professores primários deve particularmente adquirir uma experiência pessoal dos diversos aspectos da vida intelectual, econômica e social de seu tempo;

Considerando, de modo mais especial, que o estado atual das ciências sociais e das ciências da educação exige que os professores primários tenham recebido, sobre a matéria, uma

sólida formação capaz de iluminar e garantir seu julgamento pessoal;

Considerando que parece difícil que os professores de didática possam formar professores primários sem estarem eles próprios completamente familiarizados com o ensino primário;

Considerando que os professores encarregados da formação dos professores primários não poderiam mais se contentar, para o seu próprio preparo, com estudos de caráter teórico e que eles devem estar em condições de iniciar seus alunos nas práticas modernas de educação e nos métodos de trabalho pessoal e criador;

Considerando que a escassez quase universal de professores primários exige o aumento do número de estabelecimentos responsáveis pela sua formação e, em geral, das instituições que se dedicam ao estudo das ciências da educação;

Considerando que, se é indispensável uma formação pedagógica para os professores que ministram conhecimentos de cultura geral, ela o é, *à fortiori*, para os professores chamados a ensinar as ciências da educação;

Considerando a tendência de determinadas universidades e escolas de ensino superior para se ocuparem com pesquisa pedagógica e com ciências da educação sem se preocuparem suficientemente com as possibilidades de aplicação prática no ensino;

Considerando que, para serem verdadeiros centros de documentação e de pesquisa, os estabelecimentos de formação pedagógica devem ser dirigidos por educadores experientes, eles próprios interessados pela pesquisa pedagógica e pelas ciências da educação;

Considerando que a sociedade moderna exige, cada vez mais, uma colaboração internacional e uma compreensão mútua;

Considerando que, a despeito das aspirações iguais, os países cuja situação é muito diferente devem procurar soluções também diferentes para o problema do preparo dos professores encarregados da formação dos professores primários,

Apresenta aos Ministérios da Educação dos diferentes países a seguinte recomendação:

1. É necessário que as autoridades competentes prestem uma atenção sempre maior ao preparo dos professores encarregados da formação geral, especial e pedagógica dos professores primários; tal preparo especializado deveria ser exigido como condição para que os interessados pudessem ser chamados a exercer suas funções.

2. A formação dos professores primários é atualmente realizada por estabelecimentos de níveis secundário, pós-secun-



dário e universitário; entretanto, dada a importância cada vez maior desse corpo docente, é de desejar que a formação dos professores primários seja realizada por estabelecimentos pedagógicos de nível superior.

3. Entre os dois tipos de preparo dos professores encarregados da formação dos professores primários — num estabelecimento de ensino universitário ou num estabelecimento alheio à universidade — cada país deveria recorrer ao sistema que mais parece adaptado às suas necessidades em matéria de corpo docente e à estrutura de seu ensino superior.

4. Nos países em que são empregados estes dois tipos de preparo, tudo deve ser feito a fim de evitar a dispersão de esforços e assegurar a mais estreita colaboração entre os estabelecimentos interessados.

5. É conveniente, para a eficácia dos estabelecimentos de formação pedagógica de nível superior, que depende sobretudo da qualidade da formação recebida por seus professores, verificar, antes que se decida a criação de um tal instituto, se é possível dispor deste pessoal qualificado.

6. Quando a formação dos professores de ensino normal é ministrada em universidades, convém que parte desse ensino seja comum ao de outras escolas universitárias.

7. Nos países em que este preparo esteja a cargo de estabelecimentos independentes da universidade, convém incentivar um sistema de colaboração com as universidades, a fim de que os estudantes desses estabelecimentos possam freqüentar determinados cursos universitários.

8. Há interesse também em confiar às faculdades de filosofia a formação de diretores de escolas e de inspetores escolares; convém que os professores experimentados disponham de todas as facilidades para se beneficiarem com esta formação.

9. A direção dos estabelecimentos de formação pedagógica deve ser confiada a um educador que possua elevado grau de conhecimento e de experiência dos problemas de ordem pedagógica; no caso desta direção ser confiada a um professor de ensino geral, é conveniente que ele seja assessorado por um especialista de pedagogia da escola primária.

10. Cada país, de acordo com seu sistema escolar, deve esforçar-se, por um lado, para coordenar e promover a doutrina pedagógica num plano nacional e, por outro lado, para salvaguardar nos estabelecimentos de formação pedagógica as idéias de progresso e de pesquisa em matéria de educação, por todos os meios adequados: inspeção particular, comissão central, órgão de tipo universitário etc.

11. Quando um país não dispõe ainda dos estabelecimentos necessários, convém aproveitar a colaboração internacional, confiando a estabelecimentos estrangeiros de alta reputação o preparo de professores de ensino normal, e conseguir financiamentos necessários para este fim.

12. Quaisquer que sejam os tipos de estabelecimentos de formação de professores do ensino normal, devem eles apresentar um nível equivalente ao das universidades.

13. Convém exigir dos professores de ensino normal uma formação de nível universitário ou superior que corresponda, pelo menos, ao de "licença".

14. Na seleção dos candidatos ao magistério dos estabelecimentos de formação pedagógica é preciso levar em conta não apenas as aptidões morais, intelectuais e pedagógicas, mas também a vocação e a visão social.

15. Qualquer que seja o sistema adotado (concurso, nomeação por escolha, etc), deve a designação dos professores de ensino normal ser imparcial e levar em conta unicamente os títulos, conhecimentos dos candidatos e qualidades de educador.

16. Candidatos de ambos os sexos devem gozar das mesmas possibilidades de acesso ao magistério dos estabelecimentos encarregados da formação dos professores primários e receber o mesmo tratamento.

17. Os alunos-mestres, cuja situação financeira assim o exija, devem receber ensino gratuito e gozar de uma bolsa ou de um pré-salário, bem assim como a gratuidade do internato quando fôr este o sistema aplicado; os que já façam parte do corpo docente devem conseguir licença com vencimentos e, eventualmente, um bônus de alojamento.

18. Quando os professores de ensino geral, nos estabelecimentos de formação pedagógica, tiverem recebido a mesma formação dada aos professores do ensino secundário, serão escolhidos entre estes últimos por causa de seus títulos e sua experiência pedagógica; esta escolha tem o significado de uma promoção e dará direito a uma remuneração complementar; após este recrutamento, eles se submeterão a um estágio que lhes permitirá, sobretudo, tomar ou retomar contato com o ensino numa escola primária.

19. A fim de ampliar o recrutamento de professores particularmente qualificados para formar professores primários, convém conceder licença remunerada aos professores primários que, tendo dado provas de qualidades assinaláveis em seu ensino, desejarem retomar os estudos superiores indispensáveis.

20. Os professores encarregados de ensinar aos futuros mestres primários disciplinas especiais como desenho, traba-

lhos manuais, economia doméstica, música e educação física, devem possuir formação e títulos iguais aos de seus colegas encarregados do ensino geral.

21. O preparo pedagógico e psicológico deve ser normalmente exigido dos professores encarregados do ensino especial tanto quanto de seus colegas encarregados do ensino geral, a fim de que uns e outros estejam em condições de adaptar seu ensino às necessidades dos futuros professores primários.

22. O preparo especial dos professores chamados a ensinar psicologia e pedagogia aos alunos-mestres deverá compreender uma formação teórica e prática a respeito da psicologia da criança e do adolescente, da didática, da pedagogia experimental, da orientação escolar, da história da pedagogia, da educação comparada, da organização e administração do ensino, da instrução cívica, das tradições populares, etc; este preparo deverá ser ampliado, numa especialidade qualquer, até o nível da pesquisa.

23. Os programas dos estabelecimentos onde se diplomam os professores de ensino normal, deveriam compreender uma iniciação às pesquisas sobre a doutrina e a prática educativas e os professores deveriam considerar esta parte de pesquisas como um dos deveres de seu cargo.

24. É preciso que os professores de psicologia e de pedagogia tenham experiência do ensino primário, sobretudo os que são encarregados de iniciar os alunos-mestres na prática deste ensino.

25. É preciso que o corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica se interesse ativamente pelas relações entre os povos e procure apreender o conteúdo e os métodos de uma educação adequada ao desenvolvimento da compreensão internacional.

26. É preciso estar atento a fim de que os professores encarregados da formação pedagógica dos futuros mestres rurais possuam conhecimentos sobre zonas rurais e sobre os métodos de educação que lhes são convenientes.

27. A formação de professores para crianças desajustadas exige uma qualificação e uma experiência particulares, convindo confiá-la, quer se trate de um estabelecimento de formação pedagógica comum ou de uma instituição especializada, a professores que tenham recebido uma formação complementar especial.

28. Qualquer que seja a sua natureza, os estabelecimentos que preparem professores de ensino normal devem dispor de um número suficiente de cátedras, de laboratórios de psicologia e de pedagogia, além de escolas ou classes de aplicação; devem

possuir, igualmente, uma biblioteca bem servida de obras e revistas de caráter psicopedagógico e coleções de material audiovisual distribuído pelo comércio ou fabricado pelo professor; os futuros professores serão iniciados no emprego de todo este material e na pesquisa, bem como no conhecimento da comunidade, de todos os meios capazes de tornar seu ensino mais concreto e mais ativo.

29. Convém que os professores das classes primárias em que os futuros professores recebem sua formação prática sejam especialmente escolhidos em razão de seus títulos e de sua experiência.

30. Devem ser tomadas medidas, pelas esferas administrativas competentes, a fim de que os professores de ensino normal possam aperfeiçoar seus conhecimentos pela leitura de publicações, pela participação em grupos de trabalho ou de discussão, pela freqüência a centros de aperfeiçoamento e de seminários de estudos, pelo gozo de bolsas e viagens ao estrangeiro; é de desejar que, para maior proveito de todos, uma colaboração contínua se estabeleça entre estes professores e os círculos científicos e universitários capazes de auxiliá-los em suas pesquisas e em sua documentação pedagógica.

31. Há um interesse ainda maior em que os professores de pedagogia retomem, regularmente, contato com a prática do ensino e que, por outro lado, os inspetores sejam levados a fazer, de tempos em tempos, a síntese de suas concepções, durante um curso de pedagogia por exemplo; para isto, quando fosse possível, conviria incentivar permutas de funções entre professores de pedagogia e inspetores do ensino primário.

32. Os professores de ensino normal devem se beneficiar de, pelo menos, todas as vantagens (licenças, horários, aposentadoria, etc.) concedidas ao corpo docente do mesmo grau; seria bom que eles pudessem obter, periodicamente, licenças de um ano com remuneração para porem em dia sua informação profissional.

33. A remuneração dos professores de ensino normal deve ser pelo menos igual à de outros professores ou funcionários que exerçam atividades do mesmo nível; em particular, os professores de estabelecimentos de formação pedagógica de nível secundário, escolhidos do modo como foi indicado no art. 18, devem se beneficiar de uma remuneração mais elevada que a dos professores de ensino secundário.

# MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA

(Estudo<sup>o</sup> experimentais)

HELOÍSA MARINHO E

MARINA BESSONE DA CRUZ FERREIRA

Do Instituto de Educação, D. F.

## FUNÇÕES DA LEITURA

Cumpre relacionar o ensino da leitura às situações reais de vida em que os símbolos da linguagem adquirem significação. Para a criança estão em primeiro plano necessidades de alimento, proteção, carinho, sua curiosidade inesgotável de entrar em contato com o mundo variado das coisas, das plantas, dos animais. Neste mundo a linguagem, a princípio exerce apenas ação complementar.

Ainda que mais tarde os símbolos libertem o pensamento das coisas diretamente percebidas, dando asas à imaginação, esta nunca se volta para abstrações gramaticais e fonéticas. Para a criança a linguagem vale pelo seu conteúdo significativo, pela sua relação direta com a vida, e não pela sua forma.

Na aprendizagem da leitura deverá aprender que a determinados sons correspondem certos símbolos visuais, terá que voltar sua atenção para semelhanças formais entre sentenças, palavras, sílabas, letras. Somente grande desejo de aprender a levará a submeter-se de bom grado a exercícios tão estranhos à sua experiência anterior.

A ambiência familiar muito pode contribuir para fazer a criança compreender a necessidade da leitura. Histórias, livros de figuras, o jornal, as cartas despertam a sua curiosidade. Por este motivo, são indispensáveis estes incentivos em escolas frequentadas por filhos de pais analfabetos. Qualquer método surtirá êxito quando a criança sentir que a leitura comunica, informa, recreia.

O conteúdo intelectual, artístico, emotivo da leitura é importante em qualquer fase da aprendizagem, inclusive a inicial.

Demonstram resultados de experiências realizadas em Berlim por S. Forer, que a concretização por meio de objetos e atividades executadas pela criança aumenta na leitura, em dobro, a lembrança de palavras e sentenças.<sup>2</sup>

Ao voltarmos nossa atenção nas seguintes experiências aos aspectos *formais* da leitura, nunca devemos esquecer que as diferenças metodológicas são pequenas comparadas à importância de sua função significativa

#### ASPECTOS FORMAIS DA LEITURA

Distinguem-se no processo formal da leitura perfeitamente dominada dois aspectos fundamentais: a apreensão global, rápida, de palavras familiares, pelo seu contorno, ou característica predominante, e a capacidade de ler palavras novas pelo conhecimento do valor sônico das letras. Experiências realizadas na Universidade de Chicago demonstraram que a falta de capacidade de aprender rapidamente, pelo aspecto geral, palavras e frases, não somente atrasa a leitura, como dificulta a compreensão do conteúdo intelectual. Em casos extremos o leitor esquece o que leu, sendo obrigado a voltar atrás para repetir o trecho. Fotografando os olhos durante a leitura, verificou-se que os bons leitores apresentavam em relação aos fracos menor número de movimentos oculares regressivos.<sup>3</sup> Por outro lado observamos numerosos casos nas clínicas de leitura nos Estados Unidos em que a criança confundia palavras de contorno semelhante por não conhecer bem o valor das letras. (Por exemplo *book* e *brook*).

As dificuldades da ortografia inglesa levam os professores norte-americanos a frisarem o aspecto global da leitura. A criança só domina o conhecimento dos fonemas ao fim do terceiro ano primário. No Brasil, ao contrário, a estrutura da língua portuguesa facilita o ensino do valor de sílabas e letras. Exige-se da criança o domínio de todos os fonemas, inclusive os que não existem na sua linguagem quotidiana, ao fim do primeiro ano primário. No empenho de ensinar fonemas esquecem por vezes os professores a necessidade de exercitar simultaneamente o reconhecimento rápido de palavras, frases pela fisionomia geral. Resultado: leitura lenta e conseqüente dificuldade de compreensão, defeito que pode persistir a vida toda. No Brasil é comum verem-se crianças, e mesmo adultos, moverem os lábios durante

2 FORER, S., *Eine Untersuchung zur-Lern-Metode Decroly*, Zeitschrift für Kinderforschungr, VIg. Julius Springer, Berlim, 1933.

3 BUSWELL, G., *Fundamental Reading Habits: A Study of their Development*, Vniversity of Chicago, 1922.

a leitura no esforço de articular todas as sílabas. Nunca aprenderam a abranger num só golpe de olhar palavras e frases.

Qualquer método de ensino de leitura terá que incluir em última análise tanto o reconhecimento de todos: palavras, frases, como a discriminação de elementos sílabas e letras. A diferença dos métodos consiste principalmente na seqüência da apresentação inicial.

#### SOLETRAÇÃO

Durante séculos iniciou-se o ensino da leitura pelo alfabeto. Na síntese das letras em palavras deveria a criança reunir elementos isoladamente aprendidos em conjuntos significativos. Apresentava este método as seguintes dificuldades: 1) para a criança, sons e letras isoladas nada significam, sendo estranhas à sua experiência; 2) não bastam os símbolos do alfabeto para indicar todos os variados matizes sonoros da linguagem. Por exemplo: na palavra *bala* o som claro, acentuado do primeiro *a* é muito diferente do *a* final, surdo, apagado. Se neste caso a criança abrir a referida letra duas vezes, a palavra pode tornar-se irreconhecível. Conseqüência: o aluno hesita, volta atrás, o que leva ao defeito descrito por Castilho no seguinte trecho: "Dizemos que mastiga, masca, ou morde as palavras o leitor que tem o sestro de proferir as sílabas todas, ou algumas delas, mais de uma vez. Para que tal sestro não se chegue a contrair (porque uma vez arraigado seria muito difícil extirpá-lo), convém, é indispensável, coibir, constante e severissimamente essa propensão natural a todos os principiantes, vedando-lhes a dizerem uma sílaba mais de uma vez, e o voltarem atrás na leitura de cada palavra depois dela finda, embora ficasse menos bem proferida".<sup>4</sup>

#### SENTENÇIAÇÃO E PALAVRAÇÃO

Experiências realizadas por Décroly e outros pesquisadores demonstraram a maior facilidade de iniciar a leitura pela sentença ou palavra em vez da letra.

Nas primeiras aulas fixa a criança apenas a fisionomia geral da sentença ou palavra familiar, a um tempo vista, ouvida e enunciada. O conjunto sonoro, desde o início associado ao todo visual e ao sentido, fixa ritmo, valor e seqüência dos sons em melodia apropriada a cada idioma. Desta maneira pode-se eliminar da aprendizagem a dificultosa fase de reunir sons e letras para formar palavras.

4 CASTILHO., A. F., *O Método Português*.

A leitura de conjuntos significativos evita a repetição mecânica, diminui a regressão dos movimentos oculares, e estabelece desde o início o importante hábito de colher idéias da página impressa.

#### ESTUDOS EXPERIMENTAIS DE O. DÉCROLY E S. FORER

Será preferível começar a leitura pela sentença ou pela palavra? Origina-se o problema nas históricas pesquisas de Décroly, mais tarde desenvolvidas em Berlim por S. Forer.<sup>5</sup> Obteve Décroly o melhor resultado utilizando sentenças dramatizadas pela criança. Por outro lado demonstrou Forer que a superior lembrança de palavras e sentenças em relação à letra era devida à significação, e não à forma visual. Reduzidas a formas *visuais*, destituídas de sentido e da relação normal com a linguagem auditivo-articular, a criança guarda em primeiro lugar a letra, em segundo a palavra e em terceiro a sentença.<sup>6</sup>

A descoberta de Forer não invalida a de Décroly. O sentido é indispensável à leitura e, por mais fácil que seja a *forma visual* da letra, este fator não resolve, como acima vimos, as dificuldades de um método que parte dos elementos para formar conjuntos. Não há dúvida: é muito mais difícil reunir letras em palavras, do que decompor sentenças em vocábulos e estes, por sua vez, em sons componentes, sem perturbar a função das partes dentro do todo a que pertencem.

#### EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, D. F.

Continuando trabalhos anteriores, procuramos, em nossas pesquisas do Instituto de Educação, D. F., unir à forma visual mais simples da palavra o valor significativo superior da sentença. Verificamos experimentalmente o que será preferível: decompor sentenças em palavras ou construí-las pelo acréscimo de verbos a nomes isoladamente apresentados na primeira lição.

A fim de eliminar de nosso estudo fatores estranhos ao problema, que pudessem prejudicar conclusões, organizamos grupos

5 DÉCROLY et DEGAND, "Experiences de Memoire" etc. *Année Psijchologique*; FORER., S-, *op. cit.* Vol. XIII, 1907.

6 Usou Forer a seguinte técnica para obter o resultado acima resumido. Organizou com letras, palavras e sentenças, três baralhos de dez cartas cada um. Ao convidar crianças de seis anos completamente analfabetas para um jogo individual, mostrava-lhes sucessivamente, durante 10 a 15 segundos, *três* cartas, dizendo apenas: "Olhe bem para estas cartas." Em seguida misturava as mesmas com outras sete. Depois de um intervalo de um minuto, apresentava o baralho à criança com o pedido de encontrar as três cartas que de início lhe mostrara.

Ao repetir Forer as experiências de Décroly, obteve resultados concordantes.



equivalentes de crianças analfabetas de 6 a 7 anos e utilizamos material idêntico, variando apenas o método de apresentação inicial. O reconhecimento global de três nomes constituiu a primeira lição de um dos grupos, o outro aprendeu inicialmente três sentenças.

A escolha de crianças foi realizada mediante pequenas provas destinadas a rejeitar as que tivessem rudimentos de escolaridade. As crianças selecionadas, completamente analfabetas, foram divididas em dois grupos iguais e homogêneos quanto ao nível de maturidade determinado pelo Teste ABC."

*Material:* A fim de tornar a experiência significativa para a criança, utilizamos bonecos para concretizar nomes, e dramatizar atividades. Palavras e sentenças escritas em letra cursiva, em tiras de cartolina facilitaram formas variadas de apresentação.

*Duração:* Em três dias sucessivos cada uma das crianças foi individualmente instruída e examinada, para o devido controle de *todas* as suas reações.

#### SENTENCIACÃO

##### *Primeiro dia*

*Fixação oral das sentenças* — Antes de iniciar a leitura, fixamos na linguagem oral as três orações a serem mais tarde apresentadas por escrito. Aprendia a criança os nomes dos bonecos e as atividades por eles executadas. Corrigia a professora qualquer modificação das sentenças proferidas a fim de tornar estável a forma da experiência.

*Fixação inicial na leitura das sentenças* — Em seguida repetia a criança oralmente o enunciado de cada sentença escrita num cartão e o fixava, a convite da professora, durante 20 segundos, a fim de que pudesse reconhecê-lo mais tarde.

*Verificação da aprendizagem* — Utilizaram-se dois processos de verificação: no primeiro a criança *mostrava* o cartão correspondente à sentença enunciada pela professora, escolhendo-o entre os três que se encontravam sobre a mesa; no segundo, a própria criança proferia a sentença apresentada pela professora. Esta última prova era a mais difícil por abranger, além da lembrança visual, memória auditivo-articular. A verificação foi repetida três vezes para cada espécie de exame, variando-se a posição dos cartões com as sentenças para impedir que fossem identificados por sua localização. Cada erro da criança era imediatamente corrigido a fim de impedir fixações indevidas.

*Segundo dia*

*Decomposição da sentença em palavras* — Em exame inicial verificou-se no dia seguinte a lembrança das sentenças ensinadas na véspera. Caso houvesse erros ou hesitações, repetia-se os mesmos processos de ensino do primeiro dia.

Fixada a aprendizagem inicial, procedia-se à decomposição da sentença em palavras.

Dividindo cada sentença, dizia a professora ao apresentar o cartão do nome de uma das bonecas: "Aqui está Lili, diga Lili." A criança repetia a palavra. Empregou-se o mesmo processo para discriminar o verbo.

*Formação de novas sentenças com as palavras aprendidas por decomposição* — Decompostas as três sentenças em palavras, combinou-se cada verbo com três nomes; e cada nome com três verbos. Procedia-se à verificação da aprendizagem pela leitura de sentenças novas formadas de palavras conhecidas. Como sempre, corrigiam-se logo os erros à medida que apareciam. Tinha este exercício por objetivo verificar se a criança reconheceria em variadas combinações as palavras inicialmente ensinadas no *conjunto* da sentença.

## PALAVRAÇÃO

*Primeiro dia*

*Aprendizagem dos nomes dos bonecos* — Ao grupo da palavração foram apresentados no primeiro dia apenas os três nomes dos bonecos.

*Segundo dia*

*Organização de sentenças pelo acréscimo de verbos* — Depois de verificar a aprendizagem da véspera, constituía-se pelo acréscimo dos verbos as mesmas três orações de início, apresentadas ao grupo da sentençação. Resume o quadro seguinte os aspectos essenciais dos dois processos empregados. Significam as abreviaturas N=Nome; V=Verbo: N,<sup>1</sup> N,<sup>2</sup> N,<sup>3</sup> Seqüência da apresentação inicial.

A fim de impedir que a criança identificasse cartões correspondentes a palavras ou sentenças por localização, variamos sistematicamente a posição das mesmas. Pela mesma razão apresentamos combinações diferentes de verbos e nomes. Para facilitar a discriminação inicial, mudávamos apenas um dos elementos; o outro permanecia estável: Por ex., deixando sobre a mesa o cartão do nome, mudávamos sucessivamente o verbo: N<sup>1</sup> era combinado a V,<sup>1</sup> V<sup>2</sup> e V<sup>3</sup>.

## QUADRO I

SENTENCIACÃO		PALAVRAÇÃO	
Primeiro Dia		Segundo Dia	
Aprendizagem de 3 sentenças		Aprendizagem de 3 nomes	
Nome <sup>1</sup>	verbo <sup>1</sup>	Nome	
Nome <sup>2</sup>	verbo	Nome <sup>3</sup>	
Nome"	verbo <sup>3</sup>	Nome"	
Decomposição da sentença em palavras		Construção de sentenças pelo acréscimo de verbos	
Três nomes	Três verbos		
N <sup>1</sup>	V	N <sup>1</sup> + V <sup>1</sup>	
N <sup>o</sup>	V	N <sup>2</sup> + V <sup>3</sup>	
N <sup>o</sup>	V <sup>o</sup>	N <sup>3</sup> + V <sup>3</sup>	

Exercícios de Discriminação *Comuns* aos Dois Grupos

(a) Combinação de cada verbo com três nomes

N <sup>i</sup> + V <sup>1</sup>	N <sup>2</sup> + V <sup>2</sup>	N <sup>3</sup> + V <sup>"</sup>
N <sup>o</sup> + V <sup>1</sup>	N <sup>1</sup> + V <sup>2</sup>	N <sup>1</sup> + V <sup>3</sup>
N <sup>o</sup> + v <sup>1</sup>	N <sup>8</sup> + V <sup>2</sup>	N <sup>2</sup> + V <sup>3</sup>

(b) Combinação de cada nome com três verbos

N <sup>1</sup> + V <sup>1</sup>	N <sup>2</sup> + V <sup>3</sup>	N <sup>&gt;</sup> + V <sup>2</sup>
N <sup>1</sup> + V <sup>2</sup>	N <sup>2</sup> + V <sup>1</sup>	N <sup>3</sup> + V <sup>3</sup>
N <sup>1</sup> + V <sup>3</sup>	N <sup>2</sup> + V <sup>2</sup>	N <sup>s</sup> + V <sup>1</sup>

## SENTENCIACÃO E PALAVRAÇÃO

*Terceiro Dia:* Exame final *comum* aos dois grupos

Tanto o grupo da palavração como o da sentencição foi submetido no terceiro dia à mesma prova final para facilitar o confronto dos resultados. Nesta ocasião limitava-se a examinadora a apresentar visualmente os cartões. A leitura era feita sem qualquer auxílio: A criança olhava o cartão e enunciava a palavra ou sentença correspondente. Em outra forma de exame dispunha-se sobre a mesa em ordem mista três nomes e três verbos. Dirigia a professora à criança a seguinte instrução:

"Agora vamos fazer um jogo; você vai escolher os cartões que dizem o que o boneco faz". A professora dramatizava com o boneco uma das sentenças e a criança escolhia entre os seis cartões o nome do boneco e o movimento por êle executado. Esta última prova exigia não só a escolha certa das palavras como sua colocação na seqüência adequada da esquerda para a direita.

O exame final media a capacidade de reconhecer em variadas combinações palavras e sentenças aprendidas.

Resume o seguinte quadro (II) as questões da prova final.

## QUADRO II

## SENTENCIAÇÃO E PALAVRAÇÃO

Exame Final

*Comum* aos dois Grupos

## Leitura de Palavras

Leitura de nomes

 $N^1$  $N^a$  $N^3$ 

Leitura de verbos

 $V^1$  $V^o$  $V$ 

## Leitura de sentenças

Sentenças iniciais	Sentenças novas
$N^1 + V^1$	$N^1 + V^3$
$N^2 + V^2$	$N^a + V^1$
$N^3 + V^3$	$N^3 + V^3$

## Formação de sentenças

Sentenças iniciais	Sentenças novas
$N^1 + V^1$	$N^o + V^a$
$N^2 + V^2$	$N'' + V$
$N^3 + V^3$	$N^a + V''$

## RESULTADOS

Para facilitar o confronto dos métodos, reproduzimos nas mesmas tabelas os resultados da sentencição e os da palavrção.

A Tabela I apresenta em percentagem a estatística das primeiras verificações do primeiro dia (Vide pág. 122) No reconhecimento inicial equivalem-se os dois métodos. A pequena percentagem de 2,22 % a favor da sentencição no primeiro dia é compensada pela diferença igualmente insignificante de 3,33% a favor da palavrção no início do segundo dia. (Vide Tabela II)

TABELA I

*Primeiro Dia — Primeira Verificação: Resultados percentuais*

Respostas	SENTENCIÇÃO PALAVRÇÃO	
	Leitura de 3 sentenças	Leitura de 3 palavras
Certas . . . . .	81,13	78,91
Duvidosas . . . . .	2,22	5,55
Erradas . . . . .	16,65	15,54

TABELA II

*Segundo Dia Primeira Verificação: Resultados percentuais*

Respostas	SENTENCIÇÃO PALAVRÇÃO	
	Leitura de 3 sentenças	Leitura de 3 palavras
	73,36	76,69
	0,00	6,66
	26,64	16,65

Ao fim do segundo dia submeteram-se os dois grupos a exame, em que foram utilizados os mesmos seis vocábulos obtidos pela decomposição de sentenças em palavras, sentencição, ou pelo acréscimo de verbos aos nomes já existentes, palavrção. A primeira diferença significativa aparece na tabela III. Quando ao lado do *mesmo* nome colocamos, um por um, três *verbos*

TABELA III

*Segundo dia* Combinação de cada nome com três verbos: Resultados percentuais.

Leitura de sentenças novas  
SENTENCIACÃO I PALAVRAÇÃO

Respostas		
Nomes		
Certos . . .	87,68	93,34
Duvidosos	3,33	
Errados	9,99	6,66
Verbos		
Certos	63,34	80,02
Duvidosos	3,33	3,33
Errados	33,33	16,65

*diferentes*, começaram a aparecer no grupo de sentencição erros determinados pela volta à sentença inicial. A estrutura global da sentença fixada no primeiro dia reaparecia indevidamente quando o *mesmo nome* era combinado com *outro verbo*.

Por outro lado não ofereceu a combinação sucessiva do *mesmo verbo* com três nomes dificuldade apreciável; é pequena a diferença a favor da palavração.

(VIDE TABELA IV)

*Segundo dia* — Combinação de cada verbo com três nomes: Resultados percentuais.

	Leitura de sentenças novas SENTENCIACÃO I PALAVRAÇÃO	
Respostas		
Nomes		
	86,80	93,34
Duvidosos . . . . .		2,22
	6,60	4,44
Falhas . . . . .	6,60	
Verbos		
	80,02	87,79
Duvidosos . . . . .		5,55
	13,32	6,66
Falhas . . . . .	6,66	

Estes fatos levam às seguintes conclusões. Algumas crianças do grupo da sentencição aprenderam a discriminar as três

orações no primeiro dia, fixando apenas a formas de seus elementos iniciais os *nomes*. A apresentação da sentença em conjunto único resultou na memorização de uma estrutura que oferecia certa resistência à decomposição. Cada nome tendia a evocar *toda* sentença inicialmente aprendida. Podia-se observar esta tendência claramente no caso dos erros e das hesitações. Ainda que não chegasse a errar, a criança parava como se estivesse suprimindo uma reação para substituí-la por outra.

Acentuou-se esta diferença nos exames finais do terceiro dia. Demonstra a tabela IV que na leitura de sentenças novas os dois grupos se eqüivalem quanto ao reconhecimento de *nomes* quanto aos verbos a percentagem de respostas certas desceu no grupo da sentencição a 43,39%.

TABELA IV

*Terceiro dia: Leitura de sentenças novas.*

	SENTENCIÇÃO	PALAVRAÇÃO
Respostas Nomes	93,34	93,34
	0,00	0,00
	6,66	6,66
Verbos	43,39	70,03
	9,99	3,33
	46,72	26,64

A tabela V compara os dois grupos quanto ao número médio de correções por criança. No primeiro dia esta média atingiu no grupo da sentencição 6,0, no da palavração 3,7 repetições emendativas. No segundo dia os verbos vistos pela primeira vez no grupo da palavração pouca dificuldade apresentaram comparados aos outros grupos a quem já haviam sido apresentados no conjunto da sentença desde a véspera. A soma total de emendas é declaradamente favorável à palavração, especialmente no que concerne aos verbos. Para separar os verbos das sentenças globalmente ensinadas foram necessárias em média 10 emendas por criança (sentencição); para acrescentar verbos aos nomes já existentes, bastaram em média 5,60 correções (palavração).

TABELA v

*Repetições emendativas*

	Média de repetições SENTENCIACÃO		Por criança PALAVRAÇÃO	
	Nomes	Verbos	Nomes	Verbos
	<b>6,0</b>	<b>6,0</b>	<b>3,7</b>	
	3,4	<b>4,0</b>	<b>3,6</b>	<b>5,6</b>
<b>Total</b> .....	9,4	<b>10,0</b>	<b>7,30</b>	<b>5,6</b>

## SENTENCIACÃO. PALAVRAÇÃO: CONCLUSÕES GERAIS

O resultado geral dos dois métodos foi bom: em ambos o número de respostas certas superou os erros.

Manifesta-se a superioridade da palavração na maior facilidade da leitura de conjuntos novos.

O maior número de erros no grupo da sentenciación foi devido a volta às orações inicialmente ensinadas. Oferecem as sentenças inicialmente apresentadas em conjunto único a desvantagens de estruturas que oferecem resistência à decomposição. Demonstra a nossa pesquisa ser preferível reunir à forma definitiva das palavras a superior motivação da sentença, construindo pequenas orações em vez de apresentá-las globalmente na primeira lição.

O FATOR DA SEMELHANÇA E DO CONTRASTE  
NA LEITURA INICIAL

A decomposição da palavra em sílabas e finalmente em letras pode ser realizada por vários métodos com o mesmo objetivo: de discriminar dentro do *conjunto* o valor dos elementos componentes. No Brasil costuma-se preparar esta fase analítica apresentando desde as primeiras aulas palavras que contenham a mesma consoante associada às cinco vogais. Decomposta a palavra em sílabas, procura-se ensinar a criança a distinguir pequenas diferenças sonoras e visuais entre elementos que só se distinguem pela vogal, por exemplo: ba-la, bo-lo.

A sistematização do ensino da leitura por grupos fonéticos tem a vantagem de proporcionar à professora meio de controlar com facilidade as várias etapas da aprendizagem. Ensinadas por este processo, crianças bem desenvolvidas, ao findar o primeiro ano, lêem qualquer palavra, mesmo aquelas cujo sentido



desconhecem. No entanto a alta percentagem de reprovações em alunos de mediana e fraca maturidade levaram-nos a analisar o problema em pesquisas experimentais realizadas no Instituto de Educação, D. F.

Fundamentamos nossas experiências em trabalhos da escola gestaltista relativos à percepção e à memória. Entre os estudos alemães interessavam-nos principalmente os que se referiam ao fator de *semelhança*. Realizando experiências com crianças analfabetas, concluiu Forer que o contraste auxilia e a semelhança dificulta a discriminação e a lembrança de letras, palavras e sentenças.<sup>8</sup>

Os resultados de Forer levantaram a dúvida quanto à conveniência de utilizarem-se nas primeiras aulas de leitura orações semelhantes quanto à forma visual auditiva e articular, prática largamente difundida em cartilhas brasileiras.

Comparemos na fig. 1 dois pares de sentenças com o contorno simplificado das mesmas. No primeiro exemplo é impossível distinguir uma sentença da outra pelo contorno geral idêntico nos dois casos. Apegam-se professoras e crianças aos acentos agudo e grave, o grampo da vovó e o chapéu do vovô... Apesar destes recursos didáticos, não saem algumas turmas durante meses das primeiras páginas da cartilha.

No segundo exemplo (vide fig. 2), ao contrário, o contorno diferente das palavras auxilia a discriminação. Além da extensão da palavra, a variedade de consoantes e vogais facilita a aprendizagem, na fase do reconhecimento global. O segundo caso, abrangendo ao todo quatorze letras diferentes, é mais fácil do que o primeiro, em que ocorrem apenas uma consoante e cinco vogais.

Para verificar que influência teria a semelhança no ensino da leitura por grupos fonéticos, comparado a outro que utilizasse o contraste para facilitar a aprendizagem, organizamos no Instituto de Educação, D. F., a pesquisa seguinte:

### *Influência do contraste e da semelhança na leitura de sentenças e palavras*

Utilizamos em nossa experiência grupos de crianças analfabetas de 6 a 7 anos de idade, equivalentes quanto ao nível de maturidade e de inteligência. A um dos grupos apresentamos três sentenças constituídas ao todo de seis palavras iniciadas

8 Utilizou Forer a semelhança e o contraste para organizar com letras, palavras e sentenças uma experiência utilizando a técnica descrita na pág. 119. Por exemplo, a lembrança de letras contrastantes, como sejam *cb g m*, foi comparada com outras de formas semelhantes, *b d p q*. etc. op. cit.

Eva viu a vovó  
Ivo viu o vovô.

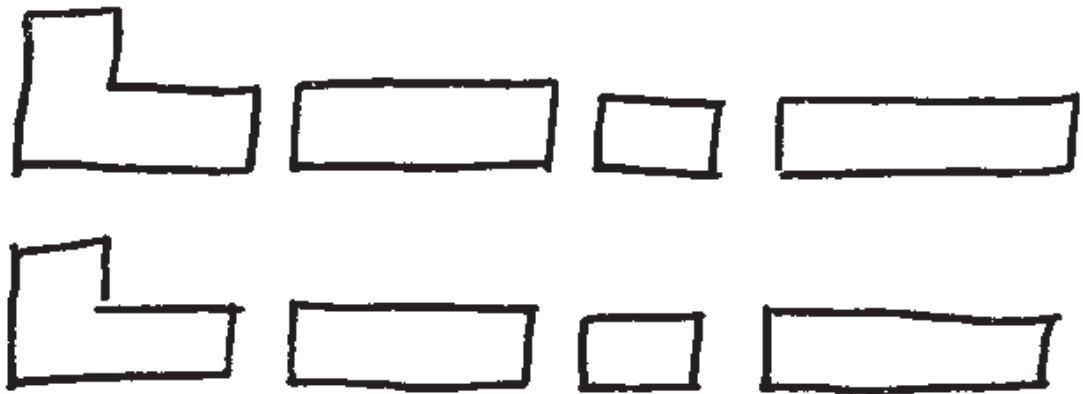


FIGURA 1

O cavalo pulou.  
Pedro caiu no chão.

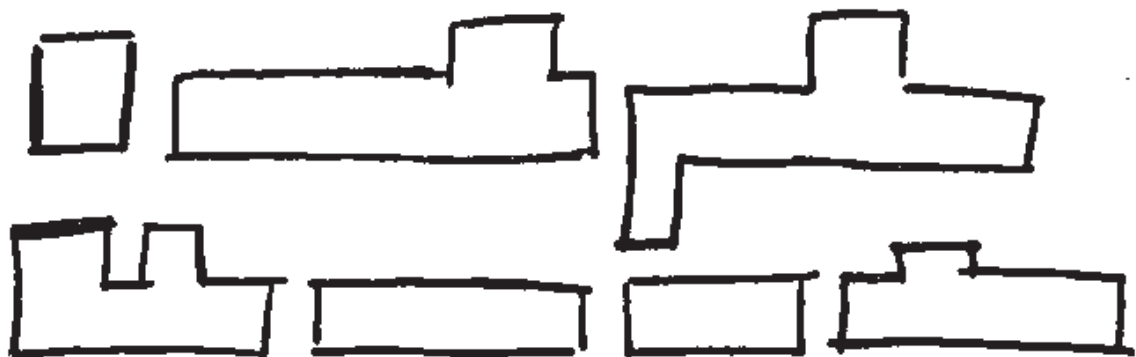


FIGURA 2

pelo *mesmo* fonema o. O grupo de controle aprendeu outras três sentenças em que seis vocábulos começavam por seis consoantes diferentes.

Procuramos isolar na experiência os fatores da semelhança e o do contraste, mantendo constantes todos os outros aspectos. A motivação e as formas de apresentar e verificar as lições eram idênticas nos dois grupos.<sup>9</sup>

Reproduz a tabela VI os resultados da primeira verificação. As crianças ensinadas por sentenças constituídas de palavras contrastantes obtiveram superioridade de 13% sobre o grupo em que a repetição da mesma consoante iniciava os seis vocábulos.

TABELA VI

*Contraste e semelhança na leitura de sentenças e palavras*

Resposta	Consoantes iniciais	
	Diferentes	Idênticas
	%	%
Certas ..	81,13	67,81
Duvidosas	2,22	3,33
Erradas	16,65	25,53
Falhas	0,00	3,33

A diferença a favor do método contrastante mantém-se em todas as formas de verificação. Quando depois da discriminação das sentenças em palavras associamos ao mesmo verbo nomes diversos, o grupo das iniciais contrastantes obteve superioridade de 31,23% (vide tab. VIII). Esta vantagem subiu para 43,39% quando construímos sentenças combinando o mesmo nome sucessivamente a três verbos diferentes, (vide tab. IX)

A discriminação de semelhanças abrange na leitura formas visuais, auditivas e articulares, agravando a dificuldade da aprendizagem inicial. O método de insistir na repetição de fonemas iniciais semelhantes tem ainda outra desvantagem: na preocupação com a forma esquecem os autores de cartilhas a importância de escolher conteúdo que apele aos interesses da criança.

<sup>9</sup> Foi utilizada nesta pesquisa a mesma técnica descrita nas páginas. 122 e 123 para a experiência da sentencição.

TABELA VII

*Combinação de cada nome com três verbos*

Respostas	Consoantes iniciais	
	Diferentes	Idênticas
	%	%
Nomes		
Certos	86,68	55,45
	0,00	5,40
Errados	6,66	14,85
	6,66	24,30
Verbos		
Duvidosos	80,02	58,15
	0,00	5,40
	13,32	12,15
Falhas	6,66	24,30

TABELA IX

I

*Combinação de cada verbo com três nomes*

Respostas	Consoantes iniciais	
	Diferentes	Idênticas
	%	%
Nomes		
	86,68	43,29
	3,33	0,00
	9,99	6,66
Falhas	0,00	50,05
Verbos		
Certos	63,34	23,31
	3,33	0,00
	33,33	26,64
Falhas	0,00	50,05

## CONCLUSÃO

O fator da semelhança dificulta a discriminação de sentenças e palavras nas primeiras fases da leitura.

### A INFLUÊNCIA DA SEMELHANÇA E DO CONTRASTE NA DISCRIMINAÇÃO SILÁBICA

Restava-nos verificar se a dificuldade inicial de um método de leitura largamente difundido, no decorrer da aprendizagem, facilitaria ou não, em última análise, o conhecimento do valor sônico de sílabas e letras. Embora seja indubitavelmente mais fácil apresentar as primeiras lições em "palavras contrastantes, não se pode indefinidamente evitar o fator da semelhança. Não há dúvida de que mais cedo ou mais tarde terá o aluno que discriminar pequenas diferenças existentes entre palavras de contorno semelhante iniciadas pela mesma letra. O problema está em elaborar método que facilite esta aprendizagem.

Pelo fato de ser lento o processo da análise fonética, instruímos as crianças analfabetas em dois grupos equivalentes em situação normal de aula. Utilizamos para iniciar o trabalho sentenças contrastantes em ambos os grupos para mais uma vez verificar a homogeneidade dos mesmos e para dar a ambos a mesma oportunidade de sentir a função significativa da leitura antes de submetê-los ao difícil processo da análise fonética. A relação das sílabas com palavras e sentenças foi mantida durante toda experiência realizada em cerca de dois meses. No entanto, para a necessária clareza da seguinte exposição destacamos deste conjunto didático apenas o aspecto da análise fonética. Pelo mesmo motivo deixamos de nos referir a jogos e canções utilizadas em ambos os grupos para tornar aceitáveis à criança os exercícios fonéticos. Tanto num como noutro grupo o processo de decomposição fonética era logo seguido pela reconstituição de vocábulos, para que a criança pudesse compreender a função da sílaba no conjunto da palavra significativa.

#### TÉCNICA DA EXPERIÊNCIA

Um dos grupos foi instruído pelo método tradicional de sistematizar a análise fonética pela associação da *mesma* consoante às vogais (Ti-to To-tó). No segundo grupo dividiram-se os verbos *to-ca* e *pu-la*, introduzindo a análise fonética pela discriminação de quatro sílabas iniciadas por consoantes *diferentes*. Reproduz a tabela X os resultados da primeira prova, indivi-

dualmente realizada com o registro minucioso de todas as respostas da criança<sup>10</sup>.

### TABELA X

*A semelhança e o contraste na discriminação silábica*

	Consoantes iniciais	
	Diferentes	Idênticas
% de respostas certas	85,73	50,00

### CONCLUSÃO

Demonstram os resultados que o contraste facilita e a semelhança dificulta a discriminação silábica.

#### DISCRIMINAÇÃO DE FONEMAS SEMELHANTES: DOSAGEM DOS EXERCÍCIOS.

Não podendo o contraste ser indefinidamente usado para facilitar a decomposição silábica, elaboramos as seguintes experiências para investigar a dosagem de exercícios necessários à discriminação de fonemas semelhantes.

No Grupo I associamos, à maneira tradicional, uma consoante a *cinco* vogais diferentes. No Grupo II relacionamos quatro consoantes apenas a *duas* vogais, o e a, por ocorrerem as mesmas com maior frequência no vocabulário infantil. O exercício de discriminar sílabas e palavras semelhantes foi exercitado com

#### 10 GRUPO I — *Discriminação silábica: consoante idêntica*

Material: 4 cartões com 4 sílabas componentes dos nomes Ti-to e Totó, apresentados em ordem mista. Dois brinquedos: um boneco e um cachorro.

Técnica: Compunha a criança as palavras Tito e Totó com as sílabas que se encontravam sobre a mesa. A prova equivalia a um ditado de nomes.

#### GRUPO II — *Discriminação silábica: consoantes iniciais diferentes*

Material: 4 cartões com as 4 sílabas componentes dos verbos *pula* e *toca* apresentados em ordem mista. Dois brinquedos: um boneco e um cachorro.

Técnica: Dramatizando com o boneco e o cachorro as duas ações, pedia a examinadora à criança que escrevesse com as sílabas o que os boneca faziam,

*duas vezes* mais intensidade no primeiro do que no segundo grupo. Este último praticou, ao contrário, mais do que o primeiro a leitura de palavras e sentenças contrastantes. Ao fim de um período de exercício, submetemos os dois grupos à mesma prova com a finalidade de verificar qual dos dois melhor discriminava as pequenas diferenças existentes entre as sílabas componentes das palavras *pato* e *pata*, *papo* e *papa*.<sup>11</sup>

TABELA XI

DISCRIMINAÇÃO DE FONEMAS SEMELHANTES: DOSAGEM DOS EXERCÍCIOS

<i>Exercícios prévios</i>	Grupo I	Grupo II
	2	4
	5	2
<i>Prova idêntica</i>	2	2
	2	2
<i>Respostas</i>	%	%
	52,22	84,40

CONCLUSÃO

Demonstram os resultados da tabela XI que a prática de ligar uma consoante a todas as cinco vogais tende a dificultar a lembrança pela acumulação de sílabas parecidas.

O Grupo II, que havia sido exercitado na combinação de quatro consoantes com apenas duas vogais, obteve sobre o Grupo I, instruído pelo sistema tradicional, uma vantagem de 33,18%.

DISCRIMINAÇÃO DE FONEMAS VARIADOS: DOSAGEM DOS EXERCÍCIOS.

Restava-nos verificar quem melhor conseguiria discriminar sílabas constituídas de consoantes e vogais variadas; o Grupo I, que havia exercitado a combinação de *cada* consoante com todas as *cinco* vogais, ou o Grupo II, em que nos exercícios intensivos

11 Sobre a mesa encontravam-se as sílabas pa ta  
po to

Obedecendo ao ditado da professora, comunga a criança em exame individual sucessivamente as palavras: pato papo  
pata papa

a discriminação de semelhanças havia sido limitada a sílabas compostas com apenas *duas* vogais: *a* e *o*. Neste grupo as combinações com *e* *i* e *u* não foram especialmente destacadas nem organizadas segundo o esquema tradicional (*ba be bi bo bu*). No decorrer da leitura analisava-se uma ou outra palavra sem a preocupação de grupos fonéticos. Tínhamos a impressão que o acumular em apresentação simultânea todas combinações vocálicas com uma só consoante tenderia a dificultar a aprendizagem. Ao fim da experiência submetemos os dois grupos à mesma prova final. A tabela XII apresenta os resultados.

TABELA XII

DISCRIMINAÇÃO DE FONEMAS VARIADOS: DOSAGEM DOS EXERCÍCIOS<sup>12</sup>

<i>Exercícios prévios</i>	Grupo I	Grupo II
Consoantes	7	7
Vogais	5	2
<i>Prova idêntica</i>		
Consoantes	7	7
Vogais	5	5
<i>Respostas certas</i>		
Palavras com <i>o e a</i> . . . . .	30,55	54,17
Palavras com <i>e, i, u</i> . . . . .	46,15	55,36

Os resultados gerais mais baixos em ambos os grupos foram devidos à gripe, que prejudicou a freqüência do Grupo II mais do que do Grupo I. Apesar deste fator contrário, obteve o segundo grupo o melhor resultado.

## CONCLUSÕES

Demonstram as nossas experiências que o exercício intensivo de discriminar sílabas e palavras semelhantes, como costuma ser praticado em nossas escolas, pode com vantagem ser limitado a poucas combinações de cada consoante com uma ou duas vogais.

A prática de aumentar a leitura global de conjuntos contrastantes significativos e diminuir o número de exercícios formais de análise melhorou, em vez de piorar, a discriminação

<sup>12</sup> A prova consistiu do ditado de seis palavras: *sapo, vaca, rola, peru, tatu, siri*.



silábica. O Grupo I, instruído à maneira tradicional, com intensidade de exercícios de discriminação de fonemas e palavras semelhantes, obteve, em relação ao Grupo II, resultados inferiores em todas as provas.

No Grupo II a decomposição apenas ocasional com *e*, *i*, *u* é equivalente ao treino intensivo das sílabas com *o* e *a* (vide tabela XII). Este fato levantou a seguinte dúvida que deveria incentivar novas investigações. Será a decomposição silábica essencial ao ensino da leitura? Na Alemanha o valor sônico da letra é ensinada em relação ao conjunto da palavra, em cartilhas orientadas pelos princípios da psicologia da Gestalt.<sup>u</sup>

A prática, geralmente difundida, de exercitar igualmente todas as combinações de cada uma das consoantes com as cinco vogais é desnecessária e prejudicial pelas seguintes razões:

- 1) A discriminação de sílabas e palavras semelhantes torna-se mais difícil pela apresentação simultânea e acumulada.
- 2) a preocupação de esgotar combinações fonéticas leva à prática errônea de obrigar a criança a ler palavras estranhas a seu vocabulário e a sua experiência.

No entanto são os exercícios formais de discriminar pequenas diferenças necessários à aprendizagem da leitura. Sem o devido conhecimento do valor das letras, o leitor será obrigado a memorizar número indefinido de palavras pelo contorno geral. As sérias dificuldades que surgem deste processo enchem as clínicas de leitura dos Estados Unidos.

A dosagem e distribuição de exercícios fonéticos deverá ser cuidadosamente feita, para evitar a saturação e não prejudicar com a repetição mecânica o conteúdo ideativo da leitura. Devidamente espaçados e revestidos de caráter lúdico, facilitam a aprendizagem. Ao aproveitarmos a vantagem que a língua portuguesa oferece de uma discriminação fonética fácil, lembremo-nos que a letra nunca deve matar o espírito. No Brasil o ensino da leitura inicial não concede bastante tempo ao reconhecimento global e rápido de palavras e frases, hábito essencial à leitura corrente. Deveríamos aproveitar mais a facilidade com que a criança distingue conjuntos contrastantes para desenvolver a leitura de assuntos relacionados à sua vida. A falta de interesse pelo conteúdo intelectual pode tornar inútil qualquer esforço de ensinar o mecanismo da leitura. O ensino da estrutura fonética é apenas um instrumento que nunca deverá deixar de servir a finalidade primordial de toda linguagem: a transmissão do pensamento.

## DISCURSO DO SR. MINISTRO DA EDUCAÇÃO NO II CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO COMERCIAL

*Foi o seguinte o discurso proferido pelo Ministro da Educação, Dr. Clóvis Salgado, na abertura do II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, realizado em Belo Horizonte de 21 a 27 de julho do ano em curso:*

"A evolução sócio-econômica de nosso país, tornada mais ampla e sensível a partir do século XIX, evidenciou, gradualmente, a necessidade do preparo de pessoal para as atividades do comércio e da administração. A conexão entre o ensino econômico e o nosso progresso no mundo dos negócios encontra-se na coincidência da abertura dos portos às nações amigas, ocorrida em 1808, no mesmo ano em que se criava, no Brasil, a primeira Aula Pública de Economia, confiada à inteligência e à cultura de José da Silva Lisboa. E se, conforme pensam alguns autores, a independência tem início com a abertura dos portos e a liberdade de comércio no âmbito internacional, pode-se também dizer que o ensino comercial e econômico se prende à própria história da libertação nacional.

Ao longo do século XIX, enquanto debilmente se desenvolve a nossa economia, presa, em grande parte, ao trabalho escravo, restrita às atividades agrícolas e à indústria extrativa e apenas iniciando-se nas manufaturas, alguns de nossos centros urbanos da orla literânea, por suas praças de comércio, perceberam a necessidade da preparação de pessoal para as atividades mercantis, ensaiando empreendimentos que já se poderiam classificar como sendo de ensino comercial. É o que se dá, por exemplo, na Corte, na praça do Salvador, no Recife e em Belém do Pará. É o que acontece nas tentativas frustradas dos liceus provinciais, com a inclusão de cadeiras de contabilidade, de escrituração comercial, de geografia comercial e história do comércio, com os planos de estudo, para a habilitação aos estudos comerciais e outros esforços de que nossas crônicas, fragmentariamente, nos dão notícia no Ceará, em Pernambuco, no Maranhão, na Paraíba, na Bahia e no Pará. Não foram, infelizmente, muitas as vocações atendidas por essa experiência no campo do ensino comercial. Razão principal para tal desinteresse é a que se definia em uma sociedade profundamente influenciada pela idéia

milénar da inferioridade das profissões mercantis. Alheavam-se os filhos das melhores famílias das atividades comerciais, atraídos pelas carreiras que tradicionalmente se envolviam com halo de nobreza. Desse alheamento do elemento nacional pelas atividades comerciais, prevalecia-se o estrangeiro para estabelecer-se no país e prosperar.

Não foram poucos os pronunciamentos das autoridades provinciais em favor da sistematização e do desenvolvimento do ensino profissional e, particularmente, do ensino comercial. Já em 1850, sentindo a má distribuição dos educandos que afluíam predominantemente para os cursos de cunho literário, o deputado Justiniano da Rocha, em seu relatório de inspeção às escolas e colégios da Corte, acentuava:

"Bom seria que os colégios se dividissem e fossem uns *literários*, outros *comerciais*, outros *industriais*, porém, todos regularmente montados e com estudos apropriados no suficiente grau de desenvolvimento".

Mais tarde, em 1878, Leôncio de Carvalho sugere modificações para as escolas de segundo grau, acentuando que deveriam elas "lecionar também as noções dos deveres do homem e cidadão, noções de lavoura e horticultura e noções de economia social e doméstica".

Em 1882, Rui Barbosa, considerando as necessidades que despontavam no comércio e na indústria, sugeria que se transformasse em Liceu Imperial o veterano Colégio Pedro II, para que nele fossem ministrados os cursos de ciências e letras, de finanças, de comércio, de agrimensura, de indústria, de relojoaria e instrumentos de precisão. Enquanto se pressentiam as carências e se percebiam as falhas de um aparelhamento educacional, anquilosado por uma tradição social de preparo para classes privilegiadas, raras instituições conseguiam êxito no setor do ensino comercial. Serve de prova da utilidade e da conveniência dos estudos comerciais a iniciativa, em 1882, do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, animado pelo entusiasmo de Bethencourt da Silva, que encontrava 478 candidatos à matrícula na primeira série do curso comercial, que então se iniciava, em aulas noturnas.

É, no entanto, com a República, e, sobretudo à vista da expansão comercial do país e do aprimoramento nas exigências de caráter administrativo, que o ensino comercial se defronta com sua oportunidade de desenvolvimento. Assim é que, em 1902, surgiam a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, graças a Cândido Mendes de Almeida, e a Escola Prática de Comércio de São Paulo, atual Escola Técnica de Comércio "Álvares Penteado", cujos animadores foram Horácio Berlinck e o Conde Álvares Penteado. Em 1905, por intermédio da Lei n. 1.339,

eram reconhecidos pelo Governo Federal, e com validade em todo o território nacional, os diplomas conferidos pelas duas instituições pioneiras em funcionamento nos dois maiores centros urbanos do país. Com isso, implicitamente se reconheciam, também, os Cursos Geral e Superior de Comércio, por elas ministrados, constituindo-se tal plano de estudos como um padrão a ser imitado. Condições diversas e fatores variados influíram no sentido do modesto desenvolvimento ocorrido com o ensino comercial nos primeiros decênios deste século.

Duas escolas comerciais, com 343 alunos, é o que encontramos nas crônicas referentes ao ano de 1905; em 1923, notam-se, apenas, onze escolas com matrículas de 1.865 estudantes.

De par com esses eventos, é preciso que se acentue a expansão comercial que se definia com o incremento da rede ferroviária e das estradas de rodagem, ensejando a prosperidade de centros urbanos do interior, com o aumento da produção e da circulação das riquezas. Tais progressos estavam a exigir adequado aparelhamento comercial do país.

No que se refere ao ensino comercial e a seu desenvolvimento como um elo a ajustar-se à Lei n.º 1.339, de 1905, observa-se, em 1926, na Presidência Artur Bernardes, o Decreto n.º 17.392, regulamentando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal. O bom resultado dessa providência é o que comprova, em 1930, a existência de 145 estabelecimentos de ensino comercial com 15.500 alunos em suas classes.

A expansão crescente do comércio interno e das trocas internacionais, o aumento do número de empresas e as maiores exigências para recrutamento de pessoal administrativo tornavam cada vez mais procurados os cursos comerciais, que, em sua maior parte, funcionavam em aulas noturnas para atendimento de empregados que desejavam estudar.

Na trajetória percorrida pelo ensino comercial, apresenta-se, como marco decisivo, o Decreto n.º 20.158, de 1931, que se deve a Francisco Campos. Por esse instrumento legal, constituíram-se além do curso propedêutico, de caráter geral, os de contador, de guarda-livros, de secretário, de atuário, de administrador e vendedor, bem como o Curso Superior de Administração e Finanças. Tais cursos, definindo-se como uma inovação, caracterizavam-se por seu conteúdo profissional dominante, oferecido, de regra, a estudantes de cursos noturnos, com maior maturidade do que os contingentes atraídos para os cursos secundários tradicionais. De certo modo, como já foi assinalado, a reforma Campos procurava atender, na época, a uma realidade da clientela que se dirigia às academias de comércio — à relação imediata *escola-emprêgo*, — definindo-se em cursos exclusivamente profissionais.

Na vigência da Legislação Francisco Campos, e graças às próprias condições oferecidas pelo país, o ensino comercial sofre o seu segundo impulso de crescimento: em 1932, observam-se 163 estabelecimentos de ensino, com 18.227 alunos; em 1943, encontram-se 384 estabelecimentos e 75.064 estudantes.

Em fins de 1943, é baixada a atual Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo Decreto-lei n.º 6.141. Substituíam-se o curso propedêutico pelo atual curso comercial básico, e criavam-se os cursos técnicos de contabilidade, de secretariado, de administração, de estatística e de comércio e propaganda, organizando-se o ensino médio para as atividades comerciais em dois ciclos, um de quatro e outro de três séries letivas. A grande inovação da reforma Capanema foi a de procurar distribuir, nos dois períodos do ensino de formação, as disciplinas de cultura geral, indispensáveis à formação integral dos educandos. Evitando o erro da profissionalização precoce, o curso comercial básico, de quatro séries, é um curso de iniciação profissional, — preparando os jovens para as atividades próprias aos auxiliares de escritório e de comércio, ocupações frequentes em nosso mercado de trabalho. De seu lado, os cursos técnicos de comércio, procurando atender aos grandes setores do comércio e da administração, ministram a formação profissional, sem descuidarem do preparo geral imprescindível ao homem e ao cidadão de nossos dias.

O crescimento da rede escolar de ensino comercial, após a lei orgânica, pode ser apreciado pelo número de escolas, que ascendem de 384, em 1943, para, aproximadamente, 900 no corrente ano letivo, enquanto as matrículas passam de 75.000 a 120.000. No momento, já estão funcionando cursos comerciais em cerca de 480 cidades. O ritmo de crescimento numérico das instituições de ensino comercial, que vinha sendo de 30 unidades por ano, dá um salto de 90 unidades escolares de 1955 para 1956.

Como conquista admirável em nossa organização de ensino médio, deve-se assinalar a lei de equivalência que reconheceu aos estudantes de comércio o direito de acesso aos demais cursos de ensino médio, e aos cursos superiores.

#### HOMENAGENS AOS PIONEIROS

Focalizando a evolução do ensino comercial, justo é que se renda a seus pioneiros a gratidão a que fazem jus pela abertura de novos horizontes culturais à mocidade e pelos serviços prestados ao país e a seu desenvolvimento. José da Silva Lisboa, com sua aula de Economia, Bethencourt da Silva, com seu curso comercial no Liceu de Artes e Ofícios, Cândido Mendes de Almeida, com a criação da Academia de Comércio do Rio de Janeiro, Horário Berlinck e Álvares Penteado são alguns dos nomes-

a reverenciar nessa homenagem que é endereçada a quantos pugnaram pelo ensino comercial brasileiro em suas diferentes etapas. A esses nomes e considerando o impulso que deram às escolas comerciais e ao aperfeiçoamento do já empregado no comércio, pode-se, com justiça, acrescentar o de João Daudt d'Oliveira, primeiro presidente da Confederação Nacional do Comércio e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Seja-me, no entanto, lícito apontar, em um Congresso Brasileiro que se inaugura na Capital de Minas Gerais, uma feliz coincidência no que se refere à legislação do ensino comercial e os homens públicos da Terra montanhosa. Aqui também houve pioneiros, como nos atesta a própria lei que reconheceu os diplomas da Academia de Comércio de Juiz de Fora. Foi, no entanto, a três políticos de Minas Gerais que o país ficou devendo os atos essenciais ao desenvolvimento, à sistematização e à organicidade do ensino comercial: Artur Bernardes, o presidente que baixou o regulamento de 1926, de que resultou a efetiva expansão do ensino comercial; Francisco Campos, o autor do Decreto n.º 20.158, de tão grande significação na história do ensino comercial; Gustavo Capanema, o responsável pela atual Lei Orgânica do Ensino Comercial, sob cuja vigência nossa rede escolar tanto se desenvolveu.

Como sede do II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, o Estado de Minas Gerais terá, nas crônicas de nossa educação, mais essa referência que o prende, afetivamente, a um tipo de ensino que tantos benefícios vem prestando à mocidade e ao país.

#### ENSINO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO

Ministro da Educação e Cultura, venho, desde a primeira hora, pugnando pelo desenvolvimento do ensino profissional, mobilizando esforços no sentido de sua difusão e aprimoramento. Torna-se necessário, já o disse em várias oportunidades, um aproveitamento mais útil do potencial humano que possuímos. Para isso, é imprescindível uma melhor orientação de nossos estudantes, visando encaminhá-los aos cursos profissionais de nível médio, evitando-se a atual plethora do curso secundário, de cujas aulas acadêmicas saem mal preparados para a vida numerosos jovens que não logram prosseguir estudos superiores. Medidas de caráter prático vêm sendo adotadas visando à ampliação das oportunidades educativas, tendo em mira, essencialmente, um programa de educação para o desenvolvimento, enquadrado entre os objetivos a serem alcançados pelo Presidente Juscelino Kubitschek. Por todo o país despontam grandes iniciativas no plano econômico, na produção de energia, no incremento dos transportes, na criação de riquezas. A industrializa-

ção cada vez mais se intensifica, os mercados se ampliam, as cidades crescem, os campos são gradualmente atingidos pelo progresso. É nesse panorama que podemos sentir a urgência de um grande incentivo à educação profissional em todos os graus, a fim de que não nos vejamos compelidos a importar, em número crescente, os técnicos que não são necessários, no intuito de contarmos, para movimentar o nosso parque industrial e toda a nossa economia, com brasileiros, preparados em escolas brasileiras e com soluções adequadas aos nossos problemas.

Meu interesse pela educação profissional provém da convicção que tenho de sua importância ao contemplar a expansão insopitável do país e ao pensar na multidão de adolescentes à procura de rumo, de perspectivas de prosperidade e de êxito nas várias searas do trabalho.

Daí, o carinho com que encaro o ensino comercial e suas iniciativas. Ao longo do próximo decênio, nos centros urbanos do país, no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Recife, Salvador, Belo Horizonte ou Fortaleza, haverá conveniência em que venham a funcionar cursos de aperfeiçoamento para diplomados no ensino técnico comercial, seja para a especialização em contabilidade de custos, seja em administração de empresas, ou em serviços públicos, e em publicidade, e mais ainda, os cursos técnicos de comércio e propaganda, de secretariado e de administração. Em outras grandes cidades, além de novos cursos técnicos de comércio, tornam-se oportunos cursos de aperfeiçoamento para diplomados pelos dois ciclos do ensino comercial de formação. Em bom número das cidades menores, serão vistos como empreendimentos interessantes novos estabelecimentos de ensino comercial, de vez que, do ponto de vista quantitativo, o de que mais necessitamos, no âmbito das empresas mercantis e dos setores administrativos, é de técnicos de grau médio. O próprio Governo Federal, em face do extraordinário crescimento da rede particular de escolas comerciais, vem procurando dar-lhes apoio e assistência.

O esforço sincero do Ministério da Educação e Cultura pela melhoria do ensino comercial pode ser comprovado na Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão confiada à Diretoria do Ensino Comercial. Mencionam-se, entre os seus empreendimentos, cursos para aperfeiçoamento de professores, estágios e cursos para secretários de escolas, cursos e mesas redondas para diretores de estabelecimentos de ensino, estágios e cursos para inspetores de ensino comercial, missões pedagógicas alcançando cidades do interior, estudo do aprimoramento de métodos e processos de ensino, divulgação e intercâmbio de experiências, bem como a realização deste Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, a que tenho a honra de presidir.

Como prova decisiva do meu interesse pelo aprimoramento do ensino comercial, declaro-vos, mais ainda, que venho acompanhando pessoalmente as experiências com o sistema do ensino funcional ou das classes-empresas, posto em funcionamento pela Diretoria do Ensino Comercial, sob a direta inspiração do Prof. Lafaiete Belfort Garcia. Há pouco, pude assistir em São Paulo ao funcionamento do sistema no Escritório-Modelo de dois grandes estabelecimentos de ensino que realizam a experiência-piloto, cujo êxito já se pode anunciar. Tomareis, num dos seminários de estudo deste Congresso, conhecimento pormenorizado do funcionamento desse sistema de ensino, que envolve todo um programa de orientação pedagógica e procura trazer, para dentro da escola e de cada classe, os problemas da vida profissional. As escolas, em regime de ensino funcional, integram-se como verdadeiros centros de formação profissional, nos quais os alunos, desde cedo, se habituem a saber fazer aquilo que diariamente lhes será exigido na vida prática. O sistema de ensino funcional ou de classes-empresas afigura-se-nos como recurso admirável para que a escola se realize plenamente, associando aulas teóricas e trabalhos práticos para resolver os numerosos problemas que se apresentam à vida das empresas contemporâneas. Tereis, como já vos disse, oportunidade de ouvir os depoimentos dos que o vêm adotando e sentireis, ao vivo, o quanto de esperanças poderemos depositar em suas virtudes e eficácia.

Para a vitalização ainda maior do ensino comercial e dos demais ramos do ensino médio penso em tornar real a equivalência entre todos os cursos e facilitar o acesso dos diplomados aos vários cursos superiores.

#### AGRADECIMENTO E INCENTIVO

Cumpr-me, na oportunidade da sessão de abertura deste certame, apresentar-vos, a quantos compareceis a este Congresso de estudos, o meu agradecimento por terdes atendido à conclamação que vos dirigi. Sei do vosso sacrifício, vindo de regiões distantes do país ou de cidades próximas desta Capital, ao vos dispordes a trabalhar, em regime de tempo integral e quase de internato, no exame dos documentos e roteiros de debates, na permuta de experiências, nas mesas-redondas sobre metodologia do ensino de diversas disciplinas dos cursos comerciais e na acurada análise dos objetivos do ensino comercial, da orientação educacional e da orientação pedagógica. Agradeço o vosso comparecimento a Belo Horizonte, o que é uma prova a mais do vosso entusiasmo, do vosso zelo e de vossos alevantados ideais. Como vos disse na minha conclamação, o II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, promovido pelo Ministério da Educação



e Cultura, é uma grande oportunidade para o intercâmbio de experiências de quantos militam na sua seara. Considero-o como um plenário nacional de educadores, de que o Ministério espera, democraticamente, auscultar a opinião, ouvir o depoimento e sentir quais as medidas que se fazem necessárias à maior dinamização de nossas escolas.

Agradecendo o vosso comparecimento, e tendo provas de vosso interesse pelo ensino, dirijo-vos mais um apelo no sentido de que neste Congresso, como no exercício de vossa missão de educadores, continueis a servir ao Brasil, com aquele entusiasmo que é próprio dos que espiritualmente permanecem jovens, consagrando-se ao bem da juventude.

Não poderia deixar de focalizar a admirável cooperação emprestada a este Congresso pela Federação do Comércio do Estado de Minas Gerais e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, cujo Departamento em terras montanhosas vem trabalhando para o êxito deste certame desde as primeiras notícias da convocação enviada aos educadores brasileiros. Não me admiro da cooperação, do espírito cívico, do interesse e do carinho revelados pelos homens do comércio de Minas Gerais para com a efetivação de um Congresso de Ensino Comercial, desde que seus objetivos são os de melhor servir ao país e a seu povo. Ensino comercial, associações comerciais, sindicatos e federações do comércio estão intimamente unidos em uma só e mesma campanha visando ao aprimoramento da educação profissional confiada às escolas de comércio. Provas desta união e da harmonia e cordialidade reinantes, tenho-as na dedicação, no desprendimento e na operosidade do jovem Presidente da Federação do Comércio e Secretário Geral do Congresso, Sr. Nylton Moreira Veloso, que é, de certo modo, o nosso anfitrião, condição que vem honrando com aquela calorosa hospitalidade mineira, a que se referiam os viajantes de outrora, e que permanece viva nestas gloriosas montanhas.

Aos vários órgãos do comércio brasileiro e a todas as instituições que nos trouxeram o seu apoio, bem como aos Governos Estaduais e Municipais aqui representados, o nosso agradecimento e as nossas homenagens.

O êxito deste II Congresso que se pode prever pelo número e qualidade dos participantes, bem como pela importância dos temas a serem ventilados, marca o advento de uma nova atitude dos educadores e dos responsáveis pelo futuro da mocidade brasileira, que não poderia estar desligado da realidade nacional. Essa realidade é o esplêndido surto de desenvolvimento econômico, que se funda na industrialização, na expansão do mercado interno e no melhor aproveitamento dos fatores de produção, isto é, do capital e do trabalho. Em todos esses setores, o pre-

paro técnico da mocidade para as tarefas da administração, do controle, da distribuição e do comércio mostra-se como imprescindível ao bom funcionamento do conjunto.

Se quisermos, pois, o Brasil poderoso e rico, teremos de formar a nossa juventude para as alegrias do trabalho fecundo e criador, através de numerosas e bem orientadas escolas, onde o ensino teórico, que às mentes esclarece, caminhe ao lado do aprendizado prático, que adestra as mãos e desenvolve as qualidades morais para a convivência social e a participação na vida econômica da comunidade. É o que aqui vimos fazer, nas reuniões de estudo de um congresso que vai trabalhar, seriamente, para o ajustamento de melhores planos de estudos nas escolas comerciais.

Tenhamos plena consciência de nosso dever e, unidos pelos mesmos ideais, vamos nos esforçar para levar a bom termo os nossos trabalhos, com os olhos postos na grandeza e no futuro do Brasil.

# RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, POR INTERMÉDIO DO INEP, AO BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION\*

## I. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

- a) *Modificações efetuadas, durante o ano, no setor da administração escolar (criação, supressão ou reorganização de serviços administrativos, alterações de ordem qualitativa ou quantitativa introduzidas no setor da inspeção dos diferentes graus do ensino, etc.)*

*Esclarecimento inicial* — O Brasil é uma república federativa constituída de vinte Estados, cinco Territórios e um Distrito Federal. Segundo a Constituição Brasileira, os Estados e o Distrito Federal contam com sistemas educacionais independentes; essas Unidades da Federação cuidam, precipuamente, do ensino primário e normal, e mantêm órgãos administrativos e técnicos próprios. Também, em cada Estado, os Municípios gozam de autonomia na manutenção e administração de seus sistemas escolares. O Governo da União tem ação supletiva, em matéria de ensino, a qual se estende a todo o País nos limites das deficiências locais, e está presente notadamente na concessão de auxílios financeiros, criação de estabelecimentos de ensino superior e técnico, manutenção de colégios militares e escolas agrônomicas e fiscalização da legislação dos ensinos de grau médio e superior, mantidos por particulares.

A ação do Governo Federal é exercida por órgãos técnicos e administrativos do Ministério da Educação e Cultura.

1. *Centros de pesquisas educacionais* — Visando a dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (I.N.E.P.) de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para melhor cumprimento de seus

\* *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* tem oportunidade de transcrever o relatório, em forma de inquérito, que o Bureau International de Education solicitou, aos Ministérios de Instrução Pública, para o exercício 1956-1957. O inquérito enviado ao Ministério da Educação foi respondido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e é apresentado com as perguntas e respectivas respostas.

objetivos fundamentais de estudos e pesquisas, e em virtude de estar incumbido do aperfeiçoamento do magistério primário e normal, foram instituídos, pelo Ministério da Educação e Cultura, em dezembro de 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com sede no Rio de Janeiro, e 5 Centros Regionais de Pesquisas Educacionais sediados nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tais Centros têm por objetivos:

- i) pesquisa das condições culturais escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- ii) 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;
- iii) elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- iv) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

O Centro Brasileiro e os Centros Regionais são partes integrantes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tendo autonomia técnica, administrativa e financeira, conforme plano geral do diretor do I. N. E. P. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais está realizando, dentre outros, os seguintes trabalhos e estudos: levantamento dos sistemas educacionais dos Estados de São Paulo, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Piauí, Amazonas, Pará e Territórios da Amazônia; a escola elementar brasileira e seu magistério; educação e mobilidade social em São Paulo; relações de raças no Brasil Meridional; práticas escolares nas escolas primárias de Santa Catarina; relações entre o processo de socialização e a estrutura da comunidade em Itapetininga, Estado de São Paulo; indicações sobre o processo educativo, fornecidas pelos estudos de comunidade; estudo sobre uma escola primária e suas relações com seu bairro e vizinhança; levantamento das instituições e pessoas dedicadas a pesquisas educacionais no Brasil; estrutura social da escola; estratificação social no Brasil; organização de um livro-fonte sobre a civilização brasileira;

estudo básico para a delimitação das regiões culturais no Brasil; estudo sobre estereótipos na literatura brasileira; didática das ciências sociais; inquérito sobre a situação social e profissional do magistério brasileiro; os programas e os compêndios de história do ensino secundário no Brasil.

2. *Lei fundamental da educação nacional* — Continua em discussão no Congresso o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, prevista pela Constituição Federal.
3. *Política administrativa: educação para o desenvolvimento* — A mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional por ocasião da reabertura da sessão legislativa, em 15 de março do corrente ano, no capítulo da Educação, Ciência e Cultura, tem como linha dominante a política administrativa baseada na *educação para o desenvolvimento*, tendo em vista o crescente desenvolvimento da estrutura econômica do País, que passa por intenso ritmo de industrialização. As recomendações do Senhor Presidente da República são no sentido de que se dê toda ênfase à difusão do ensino técnico, promovendo-se, inclusive, a reestrutura nos cursos de estudos dos três níveis de ensino, visando não só a melhor articulação vertical e horizontal nos vários ramos de ensino, mas, principalmente, à modificação dos currículos, objetivando ensejar maiores oportunidades à formação de técnicos dos graus médio e superior, como o está a exigir a época de rápida expansão tecnológica por que passa o Brasil.

Em consonância com essa orientação, está o governo executando um programa intensivo de inovações no campo da educação nacional, do qual se destacam: ampliação da rede escolar oficial e particular, com o emprego de 1 bilhão e 400 milhões de cruzeiros, sendo que só para o ensino industrial se destinarão 260 milhões de cruzeiros, manutenção da rede escolar com cerca de 3 bilhões de cruzeiros, independentemente daquela importância especial; aperfeiçoamento de professores dos diversos níveis; ampliação da escola primária a seis anos de estudo, em cooperação com as Unidades Federativas, empregando no corrente ano 100 (cem) milhões de cruzeiros; concessão de bolsas a estudantes destinados às Escolas de Engenharia, visando a estimular a formação de engenheiros para as tarefas do desenvolvimento econômico, reclamados pelo País.

4. *Inspeção regional do ensino comercial* — Da mesma forma que a inspeção do ensino secundário se vem tornando mais descentralizada, com a instalação de inspetorias Seccionais em diferentes Estados Brasileiros, também no ensino comercial, cujo controle compete ao governo federal, o serviço da

inspeção vem sendo feito, a partir de 1955, pelo regime de Comissões Regionais de Coordenação Técnica, constituídas de inspetores do ensino comercial. Mensalmente o presidente de cada Comissão Regional encaminha relatório de seus trabalhos à Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura.

5. *Reorganização administrativa do ensino industrial* — Encontra-se no Congresso, enviado pelo Poder Executivo, projeto de lei que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial. O espírito que domina o Projeto é o da descentralização educacional, flexível, ajustável à realidade do mercado de mão-de-obra e do grau de desenvolvimento fabril de cada região, mediante a constituição de conselhos representativos da comunidade, que terão a incumbência de presidir à vida administrativa de cada escola; seus integrantes serão homens da indústria local, representando a parcela da comunidade mais interessada no êxito das escolas. A Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura terá a função de propor ao Governo a distribuição dos fundos federais para a manutenção das escolas e a aprovação do currículo e as diretrizes gerais quanto ao seu funcionamento, agindo ainda como órgão de assistência e de enriquecimento da parte didática, preparando, para tanto, material destinado às classes e às oficinas, sugestões a planos de cursos e provas de medida do rendimento escolar, além do aperfeiçoamento de pessoal docente e administrativo.
6. *Empresas particulares e o ensino primário* — Em fins de 1955, o Presidente da República remeteu ao Legislativo anteprojeto de lei regulamentando inciso constitucional que obriga as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes. O projeto estabelece as condições a que ficarão sujeitas tais empresas, fixando, inclusive, multa para as que deixarem de cumprir dispositivos legais.
7. *Reforma administrativa da educação no Estado de Goiás* — O Governo do Estado de Goiás, com a assistência técnica do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, promoveu os estudos necessários para encaminhar à Assembléia Legislativa Estadual importante anteprojeto de lei orgânica da educação e cultura daquela Unidade Federativa. A linha dominante da reforma é a da descentralização administrativa, estando nela previsto: o Estado organizará um sistema contínuo e progressivo de escolas públicas dos três graus, além de escolas de ensino supletivo e de educação

especial; o planejamento e o controle dos serviços administrativos da educação e cultura incumbem a um Departamento Estadual, com autonomia técnica, administrativa e financeira, o qual é constituído por Conselho Estadual, de poder deliberativo, e por um Diretor de Educação e Cultura, de poder executivo; o Conselho Estadual prevê a organização de todas as instituições de educação e de extensão cultural; os Conselhos Municipais criam as escolas elementares e admitem os respectivos professores dentro de cada município; a formação dos professores primários é da competência do Estado; ficam instituídos os Fundos Municipais e o Fundo Estadual de Educação, que terão por base o mínimo constitucional de 20% da renda resultante da arrecadação dos impostos municipais e estaduais, respectivamente.

- b) *Financiamento do ensino: 1) total do orçamento do Ministério da Educação em 1957 ou em 1956-1957 e, se esta cifra fôr conhecida, o montante global das despesas que tiveram com a educação as administrações federal, estaduais e municipais; 2) aumento das dotações orçamentárias do Ministério da Educação em relação com o ano anterior; 3) percentagem deste aumento ou desta diminuição.*

1. De acordo com a Constituição Brasileira, a responsabilidade pelas despesas com os sistemas de educação pública, no País, se reparte entre o Governo Federal, os Governos Estaduais e as Administrações Municipais, proporcionalmente à arrecadação dos recursos provenientes dos impostos, assim: a União aplicará anualmente nunca menos de dez por cento, e os Estados, os Municípios e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos.

Com referência a 1956, tendo em vista os dados dos orçamentos, as despesas públicas realizadas com o ensino pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, assim se distribuíram:

<i>Despesas públicas realizadas</i>				
<i>(Cr\$ 1000 000)</i>				
Ano	Total	União	Estados e D. Federal	Municípios
1956	185 809	107 028	63 401	15 380
<i>Despesas públicas realizadas com o ensino*</i>				
<i>(Cr\$ 1000 000)</i>				
1956	14 065	4 557	8 366	1142

\* Exclusive despesas com o Ensino Militar.

% das despesas públicas com o Ensino  
sobre o total da despesa realizada

1956	7,56	4,26	13,19	7,42
------	------	------	-------	------

Cotejando-se os índices das despesas com o ensino em 1955 e 1956, temos:

Ano	(Cr\$ 1000)		
	União	Estados e D. Federal	Municípios
1955	3 317 844	8 399 430	791599
1956	4 557 547	8 366 320	1141972

Considerando-se as despesas efetuadas com o ensino, à base da receita arrecadada com os impostos pelas três órbitas de governo-União, Estados e Municípios, foram as seguintes as percentagem nos anos de 1955 e 1956:

Ano	União	Estados e D. Federal	Municípios
1955	6,9%	23,0%	15,1%
1956	7,3	19,4	—

As despesas públicas pelos três graus de ensino tiveram a seguinte distribuição em 1956:

#### DESPESAS PUBLICAS COM O ENSINO

'Valores deflacionados pelo índice de Preços da F.G.V. — 1948 = 100)

Ano	Total	(Cr\$ 1 000)		
		União	Estados e D. Federal	Municípios
<i>Elementar</i>				
1956	1 987 456	<b>150 366</b>	1 518 786	318 304
<i>Médio</i>				
1956	1 414 661	408 246	955 074	51 341
<i>Superior</i>				
1956	1 194 561	930 816	260 198	3 547
<i>Todos os graus</i>				
1956	4 596 678	1 489 394	2 734 091	373 193

O orçamento do Ministério da Educação e Cultura consigna dotações especiais para *ensino* e outras para *cultura*. Com referência apenas ao ensino, as dotações orçamentárias do Ministério foram as seguintes:

para 1955.....	Cr\$ 3 798 475 750,00
para 1956.....	Cr\$ 4 245 106 840,00
para 1957.....	Cr\$ 6 278 393 142,00



Verificou-se, assim, de 1956 para 1957, um aumento de 50%.

Esclareça-se que não é somente o Ministério da Educação e Cultura que destina dotações para o ensino. Outros Ministérios, tais como o da Agricultura e os das Forças Armadas, consignam verbas para o ensino, seja agrícola e militar. Do mesmo modo, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm orçamentos próprios de que constam dotações para o ensino.

c) *Medidas tomadas e resultados obtidos, durante o ano, em relação com os resultados do ano findo, para atender às necessidades mais urgentes em matéria de construções escolares. Se possível, percentagem de aumento ou diminuição do número de salas de aulas construídas para o ensino primário e secundário.*

1. Além da ação dos governos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, prossegue o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no plano de construções escolares para ampliação e melhoria da rede escolar primária, utilizando, para tal fim, 70% dos recursos financeiros provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, bem como de recursos especificamente consignados a esse Instituto para construção e reconstrução de escolas primárias e normais nas áreas carentes. Os auxílios federais são concedidos aos Estado e Municípios mediante acordos assinados com o Ministério. Em 1956 foram construídos, com recursos dessa fonte, 21 escolas normais (obras de grande vulto), 86 grupos escolares (em média 5 salas de aula e residência para a diretora) e 275 escolas primárias rurais (1 sala de aula, recreio coberto e residência para o professor). No corrente ano, prosseguem as obras de 26 escolas normais, 140 grupos escolares e 367 escolas rurais. De 1946 a 1956, foram construídos 644 grupos escolares e 6 579 escolas rurais que totalizam 9 983 salas de aula. Com recursos provenientes de outras fontes têm-se realizado obras de construção, ampliação e reconstrução de prédios para estabelecimentos de ensino dos níveis médio e superior.

## II. DESENVOLVIMENTO QUANTITATIVO DO ENSINO

*Considerações sobre o sentido do desenvolvimento quantitativo dos diversos graus do ensino (pré-escolar, primário, técnico e profissional, superior, normal) com, se possível, indicações precisas, para cada um desses graus, sobre:*

a) *a última cifra conhecida dos quadros efetivos de professores e alunos, com indicação do ano correspondente;*

- b) *aumento ou diminuição em relação ao ano anterior;*  
 c) *percentagem de aumento ou diminuição.*
1. Continua a se verificar o desenvolvimento quantitativo do ensino brasileiro, em todos os ramos dos três níveis, sendo que os maiores progressos ocorrem nos ensinos de grau médio, em decorrência da grande expansão do ensino "secundário", comum, de caráter acadêmico, seguido do ensino "comercial", os quais são de baixa manutenção, sendo explorados em alta percentagem (mais de 80%) por particulares, seguidos pelo ensino "normal", destinado à preparação do professor primário. Os ensinos "técnico industrial" e "agronômico", porque de manutenção mais dispendiosa, são custeados quase que exclusivamente pelo poder público. De igual modo, o ensino primário é mantido, na sua quase totalidade, pelos governos estaduais e municipais; é reduzidíssima a presença da iniciativa particular neste grau de ensino. Muito embora os grandes esforços empreendidos pelas três órbitas do poder público — federal, estadual e municipal, — para a ampliação da rede escolar primária no País, estamos, quanto a escolas e professoras, aquém de nossas necessidades.

O ensino superior continua em ascensão, não, porém, ainda capaz de suprir as necessidades nacionais, especialmente quanto à formação de técnicos, como o exige o desenvolvimento da estrutura econômica do Brasil.

As nossas deficiências maiores residem na falta de prédios para instalar novas escolas primárias, e de professores com preparação adequada para o ensino primário, além de insuficiência de técnicos qualificados para os quadros médios da indústria, e, igualmente, de especialistas de nível superior reclamados para as tarefas de desenvolvimento econômico e científico do País.

Os números seguintes retratam o movimento estatístico da educação nacional nos dois anos precedentes:

	1955*		1956*	
	Alunos	Profs.	Alunos	Profs.
<i>Nível elementar</i>				
1. ens. primário . . . . .	4 546 800	142 624	4 941 986	151 793
<i>Nível médio</i>				
1. ens. secundário . . . . .	579 781	39 504	619 019	41 601
2. ens. comercial . . . . .	113 824	9 804	123 635	10 556
3. ens. normal . . . . .	67 217	10 753	60 851	9 116
4. ens. industrial . . . . .	18 661	5 031	19 751	5 931
5. ens. agrícola . . . . .	1 156	361	3 008	546
<i>Nível superior</i>				
Todos os ensinos . . . . .	72 652	10 276	78 659	11 245-

\* Dados relativos ao 1º mês letivo do ano.

Não figuram no quadro precedente informações estatísticas relativas ao ensino primário destinado a adultos, de que cuidam as Administrações estaduais e municipais, além da Campanha Nacional de Educação de Adultos, do Ministério, a qual, em 1956, fêz funcionar 10 322 cursos que foram freqüentados por 63 947 alunos. A mesma Campanha manteve, naquele ano, 83 centros de iniciação profissional, em que se matricularam 40 058 alunos.

### III. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ESTRUTURA DO ENSINO

*Reformas ou regulamentações ocorridas durante o ano 1956-1957 na estrutura de cada um dos diversos graus do ensino:*

- a) *alterações quanto à duração da escolaridade obrigatória e quanto à gratuidade do ensino;*
  - b) *aumento ou diminuição do número de anos de estudo nos diferentes tipos de escolas;*
  - c) *modificação do número de ciclos ou seções que existem em determinadas formas de ensino;*
  - d) *criação de novos tipos de estabelecimentos escolares ou de novos cursos que preparem para atividades ou diplomas que não existiam antes.*
1. *Ampliação do curso primário* — O Ministério da Educação e Cultura desenvolve, no momento, uma campanha para a ampliação do curso da escola primária que, na maioria dos Estados da Federação, é de quatro anos ou séries (poucas Unidades mantêm escola primária de 5 anos) para 6 anos de estudos, pretendendo dar-lhe o sentido de escola de formação para o trabalho, mediante a instalação, em cada escola, de uma oficina para as variadas atividades de iniciação profissional. A 5.<sup>a</sup> e a 6.<sup>a</sup> séries dessas escolas terão quatro horas diárias de estudos em classe e duas de freqüência às oficinas, onde as crianças se iniciarão em trabalhos manuais educativos em metal, cartolina, madeira, plástico, gesso, barro, fibras e outros materiais locais, sendo assegurada aos alunos uma refeição diária nas próprias escolas.

O Ministério consagrou a esse objetivo, no atual exercício de 1957, cem milhões de cruzeiros, a serem empregados na instalação de oficinas anexas a grupos escolares das cidades de mais de dez mil habitantes, e preparação de professores, mediante convênios a serem firmados com as Administrações estaduais.

Para que haja articulação entre o ensino primário, assim ampliado, e os cursos médios, há o propósito de se

estudar a possibilidade de os alunos, que terminarem a 6.<sup>a</sup> série primária, serem admitidos, mediante exame, à 3.<sup>a</sup> série dos cursos de nível médio.

2. *Estrutura e articulação dos ensinios dos três graus* — Pretendendo promover melhor articulação entre os diferentes cursos de ensino elementar, médio e superior, e rever a estrutura dos currículos nos três níveis, o Senhor Ministro da Educação e Cultura constituiu três comissões que ora se ocupam desses estudos para a reforma desejada nos quadros gerais da educação escolar brasileira, tendo em vista especialmente a política administrativa da "educação para o desenvolvimento", preconizada pelo Presidente da República, e que recebeu o apoio dos maiores educadores brasileiros, e também da "Associação Brasileira de Educação", que congrega os legítimos líderes da educação do País.
3. *Ensino médico* — Uma comissão especial designada pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura elaborou anteprojeto da reforma do ensino médico, o qual está sendo estudado por todas as Faculdades de Medicina do País. O estudo prevê: a simplificação do currículo, a transformação do último ano em internato para treinamento dos estudantes nas disciplinas essenciais à prática médica, a modificação do sistema de promoção de alunos, a criação de licenciatura em especialidades médicas, a integração dos licenciados na organização docente das Faculdades, e a criação de cursos de pós-graduação.
4. *Ensino de Música* — O Senhor Ministro da Educação e Cultura incumbiu uma Comissão de estudar a reforma do ensino de música. O plano apresentado prevê para essa modalidade de ensino um curso fundamental, de 4 anos de estudos, com 11 disciplinas; cursos técnico-profissionais, em três anos; e curso de formação do professor e do virtuoso, em quatro anos.
5. *Promoção automática no curso primário* — Interessado na expansão e melhoria do ensino primário, prevê o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a divulgação das bases para uma tentativa de substituição do atual exame seletivo para a promoção de série, pelo critério da *promoção automática*, atendida a matrícula por idade cronológica, série a série, na escola primária, até 12 e 13 anos. Essa providência, que elimina a repetência, objetiva reduzir grandemente a evasão escolar e propiciar mais vagas nas atuais escolas para novos candidatos.
6. *Cursos para a formação de geólogos* — Com base em estudos elaborados por uma comissão de técnicos do Ministério

da Educação e Cultura, iniciou o governo, no corrente ano, a organização de cursos especiais de geologia, de 4 anos de estudos, em Universidades das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Recife.

7. *Cursos de aperfeiçoamento de pesquisadores sociais* — O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, está realizando no Rio de Janeiro um curso de Pesquisadores Sociais, de dois anos de duração, destinado a proporcionar a diplomados em cursos universitários de Ciências Sociais, ou a pessoas de preparo equivalente, formação complementar e treinamento prático que os capacite a iniciarem carreira de pesquisadores ou de especialistas na utilização de recursos científicos no tratamento de problemas sócio-culturais.

#### IV. PLANOS DE ESTUDOS, PROGRAMAS E MÉTODOS

- a) *Reformas dos planos de estudos: 1) matérias acrescentadas ou suprimidas dos planos de estudos dos diversos graus de ensino; 2) matérias que, durante o ano findo, deram margem a uma alteração do número de horas que lhe é dedicado nos horários (intensificação ou diminuição da importância que lhes é concedida nos planos de estudos);*
  - li) *reformas de programas: disciplinas cuja modificação de conteúdo exigiu uma revisão dos programas, durante o ano findo;*
  - c) *reformas didáticas: disposições adotadas, durante o ano findo, a propósito do emprego de novos métodos ou técnicas de ensino;*
  - d) *novos livros de textos.*
1. *Aperfeiçoamento do livro didático* — Prosseguem os trabalhos da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, que visa a fazer chegar às mãos dos professores, guias ou manuais preparados especialmente para sua orientação no ensino primário e médio. Cumprindo este programa, a Campanha já editou e distribuiu uma colocação de guias para o ensino primário de linguagem, estudos sociais, ciências naturais, música, matemática, jogos infantis, e outros, para o ensino de álgebra, ciências naturais, história geral e trigonometria. Estão sendo impressas traduções de duas obras de ciências e de física para o ensino médio, além do preparo de livros-fonte e livros-texto para escolas secundárias.

2. *Livro escolar e material de ensino* — O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Campanha Nacional de Material de Ensino, instituída em 1956, tem procurado facilitar a produção e a distribuição do material escolar e didático a preços de custo, bem como a sua padronização, o que em muito influirá na solução do problema. Já existem postos de distribuição no Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Recife, João Pessoa, Natal, Juiz de Fora, Guaxupé, Itapetininga, Campinas, São José do Rio Preto e Fortaleza. Dentro do plano de difusão e barateamento do livro em geral, a Campanha fará instalar na sede do Ministério uma feira permanente, onde estará em exposição o material de ensino disponível no mercado, inclusive projetores e conjuntos de laboratórios.
3. *Escola primária experimental* — A contar de 1955, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura vem fazendo funcionar no Rio de Janeiro uma escola de demonstração de educação progressiva que visa a: a) servir de campo de observação para professores e orientadores do ensino primário, em estágio de aperfeiçoamento; b) realizar, em profundidade, estudos sobre educação primária; c) proporcionar aos alunos que a freqüentam uma educação primária completa e adequada às condições das crianças e às exigências sociais e humanas. Essa escola dispõe de um serviço de psicologia e conta com orientadores de série e atividades como Música, Recreação e Trabalho. Emprega-se ali o Método de Projetos e funciona em regime de turno único, de seis horas diárias, com almoço na própria escola. Nela fazem estágio professores primários procedentes de vários Estados brasileiros, que, de volta, já estão trabalhando em escolas do mesmo tipo. Nos mesmos moldes já funciona outra escola no Estado de Pernambuco.
4. *Escola-parque* — No Estado da Bahia está sendo desenvolvido um plano de escolas experimentais de dois tipos: "escola-classe", para demonstração de métodos e recursos modernos de ensino e de material didático e uma "escola de artes industriais". Representa parte de um plano que assegura à criança, além da preparação intelectual feita em "escolas-classe", o desenvolvimento artístico, físico, recreativo e de trabalho, realizando numa rede de instituições ligadas entre si: biblioteca, auditório, ginásio, escola de artes industriais. Nesta última, crianças de dez a quatorze anos são orientadas em atividades como tecelagem, tapeçaria, modelagem, trabalhos em couro, encadernação, trabalhos em madeira, cestaria, trabalhos em metal, costura, cartonagem,

trabalhos de lã e bordado, como atividade de iniciação ao trabalho.

5. *Novas técnicas no ensino comercial* — Por intermédio da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, vem-se realizando a difusão dos processos audiovisuais, a divulgação de filmes que tratam de métodos de ensino e de organização racional, e também a experimentação de um sistema funcional de aprendizagem pelo qual são articuladas várias disciplinas de cada série e do qual participam todos os professores da escola, coordenados por um orientador geral, responsável pelo chamado "escritório-mo-dêlo", em que se converte a classe, com a organização de empresas fictícias.

#### V. CORPO DOCENTE

- a) *modificações efetuadas, durante o ano findo, no sistema de formação (estrutura, duração dos estudos, planos de estudos, programas, etc.) e de aperfeiçoamento do magistério dos diferentes graus de ensino;*
  - b) *modificações efetuadas no estatuto e na situação do corpo docente dos diferentes graus.*
1. *Formação e aperfeiçoamento de professores*

- i) *No grau elementar* — Além das medidas que em cada Unidade Federativa são postas em execução, pretendendo melhor qualificação do magistério primário e das escolas normais, a cargo das Administrações Estaduais, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desenvolve há vários anos intenso programa de aperfeiçoamento do professorado e do pessoal técnico dos ensinos primário e normal dos Estados, mediante cursos, seminários e estágios, tendo sido beneficiados, como bolsistas, em 1956, cerca de quinhentos professores.

O Estado do Rio Grande do Sul promoveu radical *reforma no plano de preparação do professor primário*, consubstanciada nos seguintes pontos: a) modificação do regime escolar, substituindo a unidade letiva manual para semestral, permitindo término e início dos cursos, matrícula e promoção duas vezes ao ano; b) substituição do sistema de seriação de disciplinas que integram os currículos por cursos que constituem problemas reais da vida, sob a forma de unidades de

estudo, independentes; c) distribuição dos cursos, conforme a afinidade dos problemas, em divisões e departamentos que constituem a estrutura do ensino normal em três tipos de escolas; d) existência de cursos obrigatórios, propedêuticos e eletivos, conforme o tipo da escola; e) revisão periódica das unidades de estudos, para atualização dos currículos; f) articulação entre os cursos oferecidos nas três modalidades de escola.

- ii) *No grau médio* — Quanto ao ensino comercial, mantém o Ministério da Educação e Cultura a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, que realiza cursos de formação e aperfeiçoamento para professores, estágios e seminários para coordenadores e inspetores, cursos de orientação para diretores e secretários, missões técnicas e pedagógicas destinadas às escolas mais afastadas.

Igualmente, a Diretoria do Ensino Industrial, em conjugação com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, tem promovido o aperfeiçoamento e a especialização do pessoal docente, mediante cursos e estágios especiais no País e no estrangeiro.

No que se refere à educação física e canto orfeônico, várias Administrações Estaduais realizaram cursos de formação e aperfeiçoamento para o magistério oficial, além de vários cursos intensivos de preparação de professores promovidos, em 1956, em diversas cidades brasileiras, pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura. Da mesma forma, a Diretoria do Ensino Secundário, por intermédio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, realiza estágios e cursos de informação e aperfeiçoamento destinados a diretores, orientadores e professores, especialmente nas cidades de Nova Friburgo, Porto Alegre e São José dos Campos. Com o mesmo objetivo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu no início do corrente ano (férias de verão no Brasil) 35 cursos de férias para professores primários e secundários.

- iii) *No nível superior* — Destinada a suprir as deficiências de nossas escolas superiores, em face das exigências do crescimento social e econômico do País, e exercendo suas atividades em estreita colaboração com entidades universitárias e científicas, nacionais e estrangeiras, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de



Pessoal de Ensino Superior (CAPES) tomou em 1956, dentre outras, as seguintes providências: a) contrato de professores estrangeiros e de assistentes nacionais, para programas de ensino e pesquisa em centros de nível superior ou de investigação científica; b) cooperação no desenvolvimento de 10 centros brasileiros de aperfeiçoamento pós-universitário, nos quais, entre outros profissionais qualificados, 64 professores e assistentes universitários, procedentes de 14 Estados, realizaram cursos e estágios, como bolsistas; c) concessão de bolsas ou auxílios para cursos e estágios, em universidades e centros técnicos ou científicos estrangeiros, a 33 professores e assistentes de escolas superiores brasileiras; d) concessão de 29 bolsas de formação e 145 bolsas para cursos ou estágios de aperfeiçoamento pós-graduado, em centros universitários, científicos ou tecnológicos do País; concessão de 94 bolsas de estudo e auxílios para cursos e estágios de aperfeiçoamento pós-graduado no exterior.

2. *Reivindicação de melhor remuneração* — Em quase todos os Estados brasileiros têm ocorrido nos últimos anos movimentos de classe, inclusive greves, por parte de professores de ensino primário e de nível médio, pleiteando melhoria de remuneração.

## VI. SERVIÇOS AUXILIARES E EXTRA-ESCOLARES

*Inovações introduzidas nos setores da proteção sanitária ou do desenvolvimento físico dos estudantes, da psicologia escolar, da educação das crianças deficientes, da educação popular, das atividades extra-escolares, etc.*

1. *Merenda escolar* — Independentemente da ação dos Estados e Municípios, vem o Ministério da Educação e Cultura realizando intenso trabalho junto às administrações públicas e entidades privadas no sentido de ser proporcionada ou facilitada a alimentação ao escolar.

Com esse objetivo, vem o Ministério prestando assistência técnica e financeira, mediante a assinatura de convênios próprios. Em 1956 a Campanha Nacional de Merenda Escolar levou os seus benefícios a 1 026 000 crianças. Para o atual exercício de 1957 foi elevada de dez milhões para trinta e cinco milhões a dotação para esse fim, e foi instituído um Fundo Especial, o que permitirá

à Campanha maior mobilidade na aplicação dos seus recursos.

*Alimentação ao estudante* — Em 1956 funcionaram doze restaurantes destinados a universitários, além do Restaurante Central dos Estudantes, na Capital do País, o qual naquele ano forneceu oitocentas mil refeições a estudantes de nível médio e superior.

*Campos e colônias de férias* — Seis Unidades Federativas brasileiras fazem funcionar todos os anos "colônias de férias" para crianças das escolas primárias, localizando-as na montanha e em praias.

*Centros de educação física* — A partir de 1956, vem o Ministério da Educação e Cultura tomando providências que visam à conjugação de esforços e recursos financeiros dos governos federal, estaduais e municipais e entidades particulares, preconização e instalação de "Centros de Educação Física", onde é autorizada e controlada a prática das atividades de educação física por parte dos alunos dos estabelecimentos de ensino de nível médio, oficiais ou fiscalizados pelo poder público. A medida generaliza as possibilidades de educação física para os jovens em locais adequados, sem as limitações das instalações escolares, interessando, por outro lado, a toda a comunidade em que se instalem.

*Educação da juventude* — O Governo Federal prestou apoio moral e financeiro a numerosas associações estudantinas para a realização de seminários, congressos e exposições, e promoveu, por outro lado, cursos, conferências, espetáculos teatrais, exposições e concertos musicais para a juventude. Além da Orquestra Sinfônica Brasileira, que conta, no corrente exercício, com a dotação de oito milhões de cruzeiros, foram concedidos pelo Ministério da Educação, em 1956, auxílios no montante de cerca de dois milhões de cruzeiros a várias orquestras sinfônicas.

*Educação popular nas áreas rurais* — Por intermédio da Campanha Nacional de Educação Rural do Ministério da Educação e Cultura, realizaram-se em 1956 cursos de treinamento de professores rurais, missões rurais, centros de treinamento de cooperativas, centros sociais de comunidade, centros de orientação de líderes locais e centros de treinamento de educadores de base.

*Bibliotecas escolares* — Dando cumprimento ao programa de auxílio a bibliotecas escolares, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos distribuiu em 1956 coleções de obras

pedagógicas, didáticas, de literatura infantil e cultura geral, totalizando 86 402 obras.

8. *Educação de jovens deficientes* — Além das instituições oficiais e particulares existentes, o Ministério da Educação e Cultura programou firmar convênios com as Administrações estaduais visando à criação de novas unidades que preencham, em cada Estado, as lacunas existentes.
9. *Educação agrícola de caráter popular* — Como elemento de divulgação popular do ensino agrônômico, realizaram-se 28 semanas ruralistas em 15 Estados da Federação, com um total de 798 aulas e demonstrações práticas para agricultores. De igual modo, registraram-se 2 541 clubes agrícolas em funcionamento no País.
10. *Educação Extra-Escolar*
  - i. *Biblioteca Nacional* — Possuindo já um acervo de 3 milhões de peças, incluídos manuscritos, estampas, periódicos e 1 234 339 livros, a Biblioteca Nacional promoveu em 1956 várias exposições e conferências e atendeu a 97 576 consulentes para o manuseio e estudo de 145 219 peças, além dos cursos de Biblioteconomia que realizou, dos múltiplos pedidos de orientação bibliográfica que atendeu, e da microfilmagem de documentos, pelas iconográficas e livros realizados.
  - ii. *Instituto Nacional do Livro* — Distribuiu mais de cem livros entre 7 161 bibliotecas ali registradas, lançou uma revista, instituiu a Semana Nacional do Livro, promoveu uma campanha pela criação de bibliotecas populares, mediante convênios com as Prefeituras Municipais, e fêz publicar diversas obras.
  - iii. *Enciclopédia Brasileira* — Foi em 1956 elaborado o plano geral para a estruturação da Enciclopédia Brasileira que objetivará atender às necessidades culturais do estudante brasileiro ou das pessoas de nível de cultura superior.
  - iv. *Serviço de Documentação* — Este órgão do Ministério da Educação e Cultura fêz editar e entregou ao público cerca de 150 mil exemplares de publicações diversas.
  - v. *Radiodifusão educativa* — Desenvolveu largo programa de realizações a Radiodifusão Educativa do Ministério, estando planejado para o corrente ano de 1957 início da montagem da emissora de televisão,

do mesmo modo que a instalação do Festival da Música Brasileira.

- vi. *Cinema educativo* — Dentre muitas realizações do Instituto Nacional de Cinema Educativo, destacam-se os entendimentos desse órgão federal com as Administrações estaduais com o objetivo de se instituírem filmotecas, a organização de coleções de filmes didáticos e a concessão de estágios a professores e técnicos dos Estados.

## VII. CONFERÊNCIAS E CONGRESSOS

### / *Congresso Nacional de Museus*

Promovido pela Comissão Brasileira do Conselho Internacional de Museus, realizou-se em julho de 1956, na cidade de Ouro Preto, Estado de Minas Gerais, o I Congresso de Museus, no qual se debateram assuntos subordinados aos seguintes temas: caráter, âmbito e objetivos dos museus; legislação federal, estadual e municipal sobre organização e assuntos atinentes a museus; sede e instalações; acervo; estudos e pesquisas; divulgação; pessoal; organização técnico-administrativa dos museus; cooperação (congressos internacionais, nacionais e regionais, associações nacionais e regionais, acordos).

#### 1 *Congresso Nacional sobre o Ensino de Ciências*

Promovido pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Cultura (IBECC), realizou-se em julho de 1956, na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, na cidade desse nome, o 1 Congresso Nacional sobre o Ensino de Ciências.

#### *Seminário de Educação*

O professor americano Edward Fitzpatrick fez no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, um Seminário de Educação, destinado a professoras, pesquisadores e estudantes de Faculdades de Filosofia, com o objetivo de lhes dar uma visão geral dos vários problemas enfrentados pela educação em todos os seus níveis.

#### *XII Conferência Nacional de Educação*

Promovida pela Associação Brasileira de Educação, realizou-se na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, entre 1.º c- 9 de julho do ano passado, a XII Conferência Nacional de Educação, que contou com a presença do Senhor Ministro da

Educação e Cultura, Secretários de Educação de vários Estados, grande número de educadores, diretores de diversos órgãos técnicos do Ministério, além de representantes da UNESCO e do OEA. Debateram-se ali três temas gerais: "Os processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar"; "Contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas", e "A concepção atual do humanismo". Realizaram-se também mesas redondas sobre: "Problemas do ensino primário", "Problemas do ensino secundário" e "Pesquisa e planejamento em educação".

*/ Congresso Estadual de Educação de São Paulo*

Em setembro de 1956 realizou-se na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, o Primeiro Congresso Estadual de Educação, que contou com a presença de mais de trezentos professores e autoridades escolares, além de muitos observadores, que discutiram problemas relacionados com cinco temas gerais relativos a administração e organização da escola primária e da formação do professor primário.

*Seminário de Professores Primários*

Patrocinado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, realizou-se nos meses de janeiro a fevereiro do corrente ano o Seminário de Professores Primários, que contou com professores dos Estados de São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso, área da jurisdição daquele Centro.

## CONCLUSÕES DO II CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO COMERCIAL

*Por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Diretoria do Ensino Comercial e de sua Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, contando ainda com a colaboração do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e de outras instituições, realizou-se em Belo Horizonte, de 21 a 27 de julho do corrente ano, o II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, cujas conclusões Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tem oportunidade de transcrever:*

### I Seminário: DAS FUNÇÕES DO ENSINO COMERCIAL DE FORMAÇÃO E DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

#### I. — EDUCAÇÃO COMERCIAL

O planejamento de um programa de educação para as atividades comerciais deve considerar a preparação da juventude para a vida comercial, prevendo o momento, o lugar, os níveis e as modalidades de ocupação em que as necessidades se vão manifestar. Deve esse programa, conseqüentemente, levar em consideração os seguintes fatores:

##### 1 — *Os interesses do educando*

O ensino deve torná-lo capaz de desenvolver-se integralmente, aperfeiçoando-o em sua atividade e ajustando-o à realidade social, com o propósito de elevar seu nível de vida.

##### 2 — *Os interesses da sociedade*

O ensino comercial deve ser um meio de transformar o estudante em cidadão de uma democracia, proporcionando-lhe conhecimentos gerais e fazendo-o adquirir hábitos e habilitações convenientes à sociedade em que vive.

É por isso recomendável que esse tipo de ensino considere os seguintes propósitos:

a) desenvolver nos alunos o espírito de observação e a capacidade de raciocínios, a fim de ensinar-lhes a estabelecer a

justa relação entre seus serviços e as necessidades da comunidade ;

b) ensinar-lhes que a atividade comercial é não só um fator de lucro, mas também uma parte da contribuição da empresa em favor do bem-estar econômico da comunidade.

### 3 — *Os interesses dos empregadores*

O ensino deve tornar o educando capaz de desempenhar seu trabalho com eficiência, a fim de convertê-lo em um colaborador consciente da produção e do enriquecimento do meio.

## II. \_ CAMPO E FINALIDADES DO ENSINO COMERCIAL.

Na educação para as atividades comerciais observam-se dois aspectos:

### 1 — *Geral*

Neste sentido nota-se uma área bastante ampla, desde que interessa a qualquer indivíduo um mínimo de preparação comercial para levar a cabo diferentes tarefas que se lhe apresentam em sua vida diária e que têm conexão com a atividade econômica.

### 2 — *Profissional*

É o aspecto que interessa ao nosso trabalho. Relaciona-se com o problema geral da educação de nível médio e tem como objeto a formação de técnicos capazes de colaborar de forma eficaz no desenvolvimento econômico da comunidade. O educando que sai da escola primária é o primeiro objeto da sua atenção. Também o adulto incorporado à vida do trabalho produtivo interessa à educação comercial.

A escola de ensino comercial, sem descuidar da educação geral do indivíduo, tende especialmente para a sua orientação e formação técnica. As finalidades da educação comercial devem ser as seguintes: a) Dar ao indivíduo conhecimentos gerais que lhe permitam compreender os problemas econômicos; b) descobrir, situar e desenvolver seus interesses e aptidões a fim de prepará-lo, tecnicamente, como profissional, em todo o conjunto de atividades administrativas e comerciais, específicas ou próprias.

A Lei Orgânica do Ensino Comercial distribuiu este ramo de educação de grau médio, em dois ciclos. O curso comercial básico, conquanto seja predominantemente de natureza formativa, define-se, também, como um curso de iniciação profissional, antecipando ao estudante algumas técnicas e concedendo-lhe di-

ploma que o habilita ao exercício de uma atividade de grande incidência no mercado de trabalho, sobretudo nas concentrações urbanas — o auxiliar de escritório.

De outra parte, os cursos técnicos de comércio procuram levar o estudante ao conhecimento aprimorado de uma técnica, considerando as grandes funções observadas no comércio e na administração, tais como a contabilização, administração, comércio e propaganda, secretariado e estatística.

À vista do vertiginoso desenvolvimento econômico do País, são os diplomados pelos cursos comerciais solicitados a atuar, cada vez mais intensamente nos variados ramos abrangidos pela sua preparação específica.

Finalmente, convém referir o segundo objetivo do ensino de formação comercial: o preparo de nível médio para acesso aos demais ramos de ensino do mesmo grau e aos cursos superiores.

### III — DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

Previu a Lei Orgânica do Ensino Comercial cursos com a finalidade de proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos de profissionais diplomados por um dos cursos de formação.

Tendo em conta as variadíssimas oportunidades ocupacionais oferecidas pelo mercado de trabalho e as perspectivas que se delineiam no panorama social e econômico, pode-se, deste modo, organizar cursos diversos e capazes de despertar interesse de melhor servir ao mercado profissional.

É recomendável, pois, que as escolas de ensino comercial se disponham a atender à realidade, instituindo cursos de aperfeiçoamento para estudantes que concluírem o curso comercial básico ou um dos cursos técnicos.

### IV. — A ESCOLA DE ENSINO COMERCIAL E A COMUNIDADE

Por sua natureza, como centro de formação profissional, a escola de ensino comercial necessita de manter íntimo contato com a comunidade a que serve. Tal entrosagem é imprescindível, sobretudo no que respeita ao conhecimento do mercado local de trabalho para o qual se encaminham os diplomados pelos cursos comerciais. Não parece defensável a continuidade do *statu quo* de uma escola como departamento estanque dentro de uma comunidade. Tendo de preparar para a vida, e para a vida profissional dentro de uma comunidade, a escola comercial ou a



escola técnica de comércio precisa utilizar recursos variadíssimos no sentido de sua íntima entrosagem com o meio social.

Entre as observações oferecidas a debate, lembrem-se:

1.º — a organização de *associações de pais e mestres* — dentro de cada unidade escolar, ditas associações funcionariam em perfeita sintonia com a direção das escolas, inclusive cooperando nas atividades cívicas, nas de orientação educacional e profissional e nas atividades extraclasse;

2.º — a instituição das *sociedades de ex-alunos* que poderiam manter, inclusive, um serviço de correspondência com os egressos da escola, acompanhando-lhes a carreira profissional, e um serviço de encaminhamento dos diplomados para o emprego;

3.º — a constituição de *conselhos de cooperadores*, integrados pelos representantes do comércio, da indústria, da agricultura, do funcionalismo público, das instituições de crédito e seguro, conselhos que em cada escola e comunidade participassem da missão de mantê-las a ambas, em perfeita sintonia;

4.º — a realização, ao longo de cada ano letivo, de *palestras e conferências* feitas por elementos que tenham logrado êxito nos vários setores do comércio, da administração e da cultura, conferências destinadas aos alunos dos cursos técnicos de comércio, e aos estudantes das duas últimas séries do curso comercial básico;

5.º — o contato com a imprensa local no sentido de sua colaboração na obra educativa confiada à escola;

6.º — o funcionamento dos *grêmios estudantis*, em que se estimulem as atividades artísticas e literárias, inclusive orientando-se bibliotecas de alunos, sem descuidar das atividades pertinentes ao setor profissional;

7.º — o plano anual de *atividades complementares* da escola, em que se inscrevam visitas de estudantes, acompanhados por professores, a organizações comerciais, bancárias, industriais e administrativas de par com a visita a exposições, bibliotecas, museus e outras entidades culturais;

8.º — colaboração com *entidades assistenciais*, através de visitas e correspondência dos alunos, na solução de problemas eventuais;

9.º — a aproximação com *associações profissionais da cidade*, tais como as associações comerciais e os sindicatos de classe, com vistas às futuras atividades profissionais e sociais dos alunos.

Para sua mais perfeita articulação com a comunidade, afigura-se, ainda, interessante que cada escola disponha de um ver-

dadeiro *centro de informações* sobre a comunidade em que se situa, centro que procure manter atualizados informes sobre: aspectos demográficos, aspectos culturais, aspectos econômicos, contando, se possível, com indicações referentes à sua organização comercial, sua situação no que se refere à indústria e à agricultura; suas características quanto ao mercado de trabalho, nos diferentes setores de atividades. É sempre conveniente que a escola se mantenha perfeitamente a par do desenvolvimento do mercado, do comércio e da indústria locais, devendo conhecer as fábricas e seus produtos, havendo também vantagem, no gabinete merceológico ou em "stand" apropriado, que se exponham os seus mostruários.

#### OUTRAS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1 — Nota-se a conveniência de um melhor ajustamento entre a legislação que regula o exercício da profissão contábil e a execução do ensino visando à preparação para o campo profissional da contabilidade.

2 — Reconhece-se a necessidade de serem intensificados os cursos de aperfeiçoamento do ensino comercial, com a duração mínima de um ano e com possibilidade futura de ampliação para dois anos, aconselhando-se que o recrutamento de novos professores, especialmente para as disciplinas de cultura técnica, se faça entre os diplomados pelos referidos cursos de aperfeiçoamento.

3 — Recomenda-se aos poderes competentes maior divulgação e incentivo à criação dos demais cursos técnicos de comércio, que não o de contabilidade, e de possibilidade de as escolas os ministrarem em regime de adaptação nas seguintes condições:

a) — os candidatos à matrícula devem apresentar diploma de conclusão de curso técnico de comércio previsto no Decreto-lei n.º 6.141, de 28-12-1943;

b) — as disciplinas previstas para o regime de adaptação serão dispostas na seqüência do conhecimento das matérias básicas e especializadas.

4 — Recomenda-se, finalmente, que as escolas de ensino comercial, na medida de suas possibilidades, promovam a concessão de bolsas de estudos aos estudantes mais bem dotados que concluírem o curso e que revelarem especial aptidão para prosseguir estudos contábeis em nível superior.

## II Seminário: DAS FUNÇÕES DOS CURSOS DE CONTINUAÇÃO OU PRÁTICOS DE COMÉRCIO

### I — FINALIDADES E BASES

A Lei Orgânica do Ensino Comercial, atendendo às condições especialíssimas do mercado de trabalho, previu, sabiamente, além dos cursos de formação, outros de natureza diversa destinados a fornecer uma sumária preparação profissional que habilitasse os jovens trabalhadores às mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração.

Visou assim a lei a atender àqueles que, desamparados embora de uma organização educacional técnica, fossem capazes de abraçar uma profissão, dignificando-a e valorizando-a com o seu trabalho — tais como os vendedores, os agentes comerciais, os balconistas etc.

### II — PLANEJAMENTO DO CURSO

Previu a legislação a mais ampla flexibilidade na organização dos cursos de continuação ou práticos de comércio, possibilitando deste modo o melhor atendimento das demandas sociais, bem como das possibilidades financeiras e técnicas.

O currículo, a duração, a aferição dos resultados ficaram à discricção de cada caso.

Na implantação dos cursos de continuação ou práticos de comércio devem ser considerados:

1) — *as necessidades do meio*, especialmente dos mercados de trabalho, a fim de que se conheçam quais as atividades do comércio, carentes de mão-de-obra adequada; esse levantamento levará a resultados diversificados à vista das peculiaridades locais;

2) — *as necessidades do estudante*, que também devem ser levadas em conta, ao lado da pesquisa do mercado de trabalho, para que sejam refletidos aspectos relevantes, como o interesse real pelo tipo de atividade, o êxito na profissão, as causas desse êxito etc;

3) — *o interesse do empregador*, que valoriza a atividade em função de seu nível; o planejamento pode deixar de levar em conta esse elemento, que determina a remuneração da atividade.

Quanto à estrutura, os cursos práticos de comércio devem apresentar caracteres de *rapidez e intensidade*, e, como a denominação legal o indica, devem ser *práticos, objetivos, com intensa motivação profissional*. As exposições verbais devem ser reduzidas ao mínimo, pois que se trata de cursos de "praticagem", de adestramento ocupacional.

É verdade que a Administração central da educação não tem realizado investigações, sobre o mercado de trabalho, não sendo possível esperar que as escolas de comércio estejam em condições de fazê-las, por falta de recursos econômicos e técnicos. •

Parece-nos que a solução dos problemas aqui aventados deve ser encaminhada para a conjugação dos seguintes elementos:

1) a. *colaboração dos empregadores* nas pesquisas relativas ao trabalho, através de contatos com suas associações patronais ou sindicatos, que podem apontar com relativa facilidade as principais lacunas quanto à situação dos que trabalham;

2) — *a compreensão dos beneficiados* acerca da utilidade dos estudos dos cursos práticos de comércio; é necessário que se divulguem, entre os empregados, as possibilidades de aquisição desses conhecimentos, que devem atraí-los;

3) — *a fixação de vantagens*, obtida através da propaganda e da boa vontade dos empregadores para com os que freqüentem os cursos de continuação.

Além das escolas que mantêm cursos práticos nos grandes centros urbanos, cumpre mencionar a atividade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que vem acumulando experiências nesse setor.

## II Seminário: ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLARES

### I. — DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

Os educadores presentes ao II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, tomando conhecimento do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em curso na Câmara dos Deputados, resolvem firmar a seguinte declaração de princípios:

1 — Deve ser mantido intangível o princípio de unidade nacional, expresso na atual legislação de ensino médio, toda ela da alçada da União, no que respeita à orientação e à coordenação das atividades educativas;

2 — A unidade de legislação até agora vigente nada impede a multiplicidade de processos e de prática que os congressistas reconhecem sujeitas à indispensável flexibilidade de ensino, con-

seqüência natural e lógica da liberdade que se deve conceder à escola de nível médio, no setor oficial ou da iniciativa privada;

3 — A descentralização administrativa, cujos resultados favoráveis já vêm sendo observados nas Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário e nas Comissões Regionais de Coordenação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial, merece os aplausos dos educadores brasileiros;

4 — A unidade de legislação, no plano federal, concedida a flexibilidade, não impede a escola de viver integrada no meio social a que sirva e, deste, receber todo o apoio para educar eficientemente.

## II. — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### *A Escola Comercial e o meio*

Fixou este seminário, na ampla troca de idéias entre o grande número de seus participantes, a posição da Escola Comercial no meio onde atua, após examinar os objetivos que norteiam a sua ação de preparar adequadamente o elemento humano que empregará suas atividades nas empresas em geral.

Evidenciada ficou a preocupação dos educadores do ensino comercial na formação integral do educando, objeto primordial da escola.

No que respeita às suas ligações com o meio social, deu-se ênfase à necessidade de evitar que os educandários do ensino comercial se transformem em organismos estáticos, com absoluto desconhecimento dos problemas fundamentais da comunidade, ávida sempre de suprimentos novos, representados por cidadãos bem formados e aptos ao desempenho das funções técnicas de grau médio nos vários setores da atividade econômica.

Para tanto, após minuciosa análise, este III Seminário propõe:

#### 1 — QUANTO AO MERCADO DE TRABALHO

a) a necessidade de a Escola Comercial orientar as suas atividades em função das exigências mais sentidas do mercado de trabalho;

b) a conveniência paralela de pugnar pelo estabelecimento de novos órgãos destinados a fazer a sondagem de tais exigências, uma vez que os existentes ainda não estão em condições satisfatórias de atender a esses objetivos;

c) a participação da própria escola de comércio nessas pesquisas, utilizando, de acordo com as possibilidades de cada uma, os seus órgãos administrativos e técnicos, bem como a colaboração do corpo discente, que, no caso, é o maior interessado no assunto.

## 2 — QUANTO A EVASÃO ESCOLAR

O assunto foi considerado de grande complexidade e atualidade, dando margem a amplo exame nos aspectos gerais, financeiros e humanos, em função do meio onde ela se verifica.

Em relação às medidas a serem tomadas para evitar a evasão escolar, foram sugeridas, dentre outras, as seguintes:

a — *Quanto à escola e sua direção*: organização de serviços — por meio da secretaria escolar; por meio da direção técnica; por meio da orientação educacional e profissional; através de assistência social (melhoria do ambiente escolar); através da criação da associação de pais e mestres; criação de associações de ex-alunos; criação, finalmente, de conselhos de cooperadores.

b — *Quanto ao professorado*: — incentivar o interesse do professor nos problemas da escola; necessidade da criação de cursos de aperfeiçoamento que visem ao seu melhor preparo para a tarefa que lhe é confiada.

c — *Quanto à família*: — necessidade de interessá-la no problema de educação de seus filhos; mais íntimo entrosamento da família com a escola.

d — *Quanto ao aluno*: — campanha permanente no sentido de orientar a sua posição no processo educativo; estimular o espírito associativo, imprescindível à vida moderna (criação de grêmios estudantis, centros de estudos e debates, atividades esportivas etc.); participação na recuperação de colegas não integrados no ambiente escolar.

## 3 — QUANTO A ARTICULAÇÃO DA ESCOLA COM AS ASSOCIAÇÕES DE CLASSE:

a) necessidade de colocar os alunos em contato com profissionais que, pelo seu valor, sejam estímulo e exemplo;

b) trazer à escola vultos representativos da profissão para esclarecer e orientar os alunos em suas futuras atividades;

c) atuar na colocação dos novos profissionais e no acompanhamento concomitante de suas atividades futuras.

## 4 — PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE COMÉRCIO

1 — *Normas administrativas*

- a) imprescindível limitação de matrículas à capacidade material e didática de cada estabelecimento;
- b) necessidade de uma coordenação em cada estabelecimento, com vistas à aplicação do "Sistema do Ensino Funcional" ou das "classes-emprêsas";
- c) especial atenção à seleção do corpo docente;
- d) fixação de limites mínimos de aulas-ano para cada disciplina, a fim de que os programas possam ser executados de acordo com os respectivos planos de trabalho. Sugere-se a fixação de um mínimo efetivo de 50 aulas-ano para as disciplinas com a dosagem de 2 aulas semanais e 75 aulas-ano para as de 3 aulas semanais;
- e) maior vigor no controle das ausências aos trabalhos e atos escolares que impliquem na apresentação de justificativas através de atestados médicos;
- f) necessidade imperiosa de adequada organização da secretaria escolar.

2 — *Direção da escola*

Conveniência de a DEC instituir o registro de Diretor, a exemplo do que já fez com relação aos professores e secretários.

3 — *Edifício escolar*

Ratificação das recomendações do I Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, realizado em São Paulo, em 1955.

4 — *Material escolar*

Oportunidade de a DEC organizar um plano de estímulo às escolas, para que possam elas se aparelharem de salas especiais, destinadas à "praticagem" (escritório-modêlo, museu merceológico, sala de física e química, geografia e história etc).

Conveniência da DEC colocar à disposição de seus órgãos regionais o material auxiliar de ensino de que dispõe o M. E. C. (cinema educativo, discoteca etc.) a fim de que as escolas dele se beneficiem.

Em virtude dos resultados obtidos pelo "Sistema de Ensino Funcional" ou das "classes-empresas", solicita-se a necessidade urgente de a CAEC publicar um manual que enfeixe a orientação necessária à aplicação imediata do aludido sistema, em qualquer escola do Brasil.

### 5 — *Regime escolar*

Aconselha-se a revisão periódica do regimento interno de cada escola, visando à adaptação dos mesmos às necessidades contingentes do meio escolar.

### 6 — *Contabilidade escolar*

É de toda a conveniência que a contabilidade de cada escola seja organizada, tendo em vista as exigências do F. N. E. M., objetivando facilitar o pedido de auxílio e a sua respectiva prestação de contas.

### 7 — *Professorado*

Encaminhar memorial no sentido de amparo adequado ao professor particular, equiparando-o, em vantagens, ao professor público, dentro aos princípios estabelecidos em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional.

## IV Seminário: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL

O Seminário de Orientação Educacional e Profissional, após a análise e discussão dos documentos de trabalho que lhe foram apresentados, leva ao plenário do II Congresso Brasileiro de Ensino Comercial as seguintes conclusões:

I) — Reexaminadas as instruções de Orientação Educacional e Orientação Profissional do I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, foram elas mantidas, com a exclusão da ênfase havia dado, em 1955, ao estudo dos casos-problemas, o que poderia levar à falsa conclusão de que a Orientação Educacional devesse cuidar exclusiva ou preponderantemente dos desajustamentos graves;

— Recomenda-se que a formação de Orientadores Educacionais e Profissionais se faça em Cursos Universitários, de pos-graduação, possibilitando-se uma formação de emergência, através de curso intensivo, desdobrado em curso de férias, dos.



atuais Orientadores Educacionais em exercício; há de haver, da parte do poder público, a maior cautela no sentido de se evitar a improvisação de técnicos, cujas atribuições mal desempenhadas podem trazer conseqüências funestas ao destino dos seres humanos;

III) — Lembra-se que o Orientador Educacional, como assistente do diretor, deve com êle estar em perfeita harmonia, numa integração plena de ambos com os objetivos educacionais da escola; o diretor também poderá ser o orientador educacional, pois a autoridade de punir, de que está investido, não quebra os indispensáveis elos de afetividade que devem existir entre o educando e seu orientador;

IV) — Sugere-se que as tarefas de Orientador Educacional e os Serviços de Orientação Profissional sejam entregues a pessoal especializado, numa e noutra, efetivando-se a primeira na escola e a segunda fora dela em instituição tecnicamente aparelhada, que poderia atender a mais de um estabelecimento da região; idêntica sugestão foi aprovada no I "Simposium" de Orientação Educacional e Orientação Profissional daquela entidade;

V) — Sugere-se às entidades governamentais estudem a conveniência de um convênio com o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) a fim de que se possibilite o aproveitamento, por parte das Escolas Técnicas de Comércio, dos serviços de Orientação Profissional daquela cidade.

VI) — Sugere-se, também, às autoridades governamentais a criação, no plano estadual ou municipal, de Serviços de Orientação Profissional destinados especialmente ao aconselhamento de egressos das Escolas Primárias, a fim de evitar a escolha inadequada de cursos de nível médio.

## V Seminário: DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

### GRUPO A (ASPECTOS GERAIS)

I — a) Unidade e continuidade são requisitos essenciais à Orientação Pedagógica, isto é, à coordenação e ao controle de todas as atividades da escola.

b) Essa unidade e continuidade essenciais não impedem, antes aconselham, que a Orientação apresente dois aspectos formalmente distintos: a *orientação educacional*, que se exerce sobre o aluno, e a *orientação pedagógica*, que visa ao professor.

II — a) A Orientação Pedagógica é, portanto, a coordenação das atividades docentes da Escola, com vistas à crescente organicidade do processo educativo, expresso na formação integral do educando.

b) São pressupostos indispensáveis à Orientação Pedagógica: a consciência de uma filosofia que fixe claramente os fins a atingir, fazendo exsurgir os juízos de valor indispensáveis à ação educativa que se empreende; o preciso conhecimento do meio a que serve a escola; o perfeito conhecimento do complexo psicológico de cada educando e do grupo em que o mesmo se insere.

III — a) A criação de setores de Orientação Pedagógica é um imperativo da própria realidade escolar, à vista do aumento de matrícula e da crescente complexidade que vão assumindo as técnicas de trabalho e os processos de educação.

b) Para isso considera-se indispensável:

— que o Ministério da Educação e Cultura faça uma nova especificação das exigências para o exercício das funções de inspetor e diretor, a fim de ajustá-las às atuais necessidades da escola brasileira e às mais recentes conquistas ocorridas no campo dos estudos pedagógicos; que se providencie a formação de orientadores pedagógicos e a especialização de professores; que se atribua às Comissões de Coordenação Técnica dos Serviços de Inspeção a faculdade de atribuir a determinadas escolas, ocorridas as condições necessárias, a prerrogativa de reajustar os conteúdos ou a ordenação dos programas e de adotar novos processos de verificação da aprendizagem; que o Poder Público — através de cursos, seminários, palestras e conferências promovidos pela CAEC prossiga o trabalho em boa hora empreendido para o aperfeiçoamento de inspetores e diretores.

IV — a) O orientador pedagógico deve ser um líder e um especialista. Como especialista, proporá o que fazer e como fazê-lo; como líder, levará a fazer.

b) A formação do orientador pedagógico envolverá a perfeita compreensão do processo educativo e os meios de que poderá dispor para o seu trabalho.

V — No exercício de suas funções, o setor de orientação pedagógica deverá:

a) elaborar um plano, baseado na experiência vivida no período anterior, bastante flexível para que possa refletir o natural evolver da aprendizagem;

b) acompanhar a execução dos planos gerais e parciais, e realizar o seu trabalho de coordenação por meio de reuniões, debates ou entrevistas e, por fim, assistir o corpo docente, proporcionando-lhe os elementos indispensáveis ao seu constante aperfeiçoamento ;

c) verificar as falhas do processo escolar, pela aferição do rendimento da aprendizagem, promovendo a respectiva retificação.

VI — *Em síntese:* "Orientação Educacional" e "Orientação Pedagógica" são dois momentos de uma mesma ação educa-

tiva. Enquanto não tivermos organizado, em cada unidade escolar, um serviço de Orientação Pedagógica, o ensino será desordenado e o educando não terá recebido da escola o influxo de que necessita para o completo desenvolvimento de suas potencialidades.

#### GRUPO B (O SISTEMA DE ENSINO FUNCIONAL)

Dos assuntos expostos e das diversas opiniões emitidas no que tange ao "Sistema de Ensino Funcional" ou "Classes-Emprêsas", chega-se à seguinte conclusão:

1 — Considerando que o sistema de "Ensino Funcional" ou de "Classes-Emprêsas" visa trazer para o âmbito do ensino comercial o postulado básico da escola ativa, isto é, a idéia de que só se aprende fazendo, na base de perfeito realismo, o que é preciso é criar, na classe convertida em empresa, situações tão aproximadas quanto possível daquelas em que mais tarde o aluno deverá usar de conhecimentos, atitudes e habilidades que nele se pretende desenvolver e cultivar; de sorte que aprender, para o estudante, seja viver *essa* situação e ensinar, para o mestre (ou mestres), consista precisamente em encaminhar essa vivência.

2 — As várias matérias de estudo não devem, portanto, ser tidas como algo que valha por si mesmo, e sim encaradas em função desse objetivo mais amplo de educar para o comércio por meio da classe-emprêsa. Quer isto dizer que todos os temas a serem incluídos na programação dos trabalhos só se justificam na medida em que contribuam, em alguma parcela, para esse objetivo comum das atividades escolares.

Mas é preciso ter sempre em vista que educar para o comércio é apenas um aspecto de educar para a vida, isto é, a idéia central de preparar o Homem no trabalhador. Destarte, assim como antes uma noção só valia até o ponto em que contribuísse para o fim específico do trabalho, agora as atividades do "Escritório-Modêlo" só podem ser tidas como educativas — mesmo sem perder de vista o ângulo profissional do problema — quando visem ao objetivo último de desenvolver a imaginação, a reflexão, o sentimento e a iniciativa em função da maior eficiência pessoal e social do educando.

Em resumo e para desenvolvimento da matéria, dentro dos princípios fundamentais da conceituação pedagógica exposta, o "Sistema de Ensino Funcional" ou das "Classes-Emprêsas" deverá obedecer aos seguintes princípios:

1 — O "Sistema de Ensino Funcional" ou de "Classes-Emprêsas" é um método pedagógico, enquanto o "Escritório-Modêlo" é o centro de aplicação;

2 — o planejamento das atividades dos vários professores, inclusive no que se refere ao correlacionamento horizontal e vertical das matérias em estudo, deve ser elaborado na prévia convicção de que os diversos aspectos nele fixados hão de ajustar-se à marcha normal da aprendizagem, insuscetível de ser fixada *a priori* nas suas múltiplas manifestações. O planejamento deve ser conhecido pelos professores que integram o grupo de trabalho e nunca previamente pelos alunos, a fim de que estes possam, como se estivessem no exercício profissional, aplicar o raciocínio para a solução dos novos casos. O planejamento objetivará atingir metas e não mais se fundamentará na base de listas de pontos ou de conhecimentos quantitativos;

3 — o trabalho escolar será coordenado por um professor que, na realização, contará com uma equipe de colaboradores;

4 — deverão ser organizadas, nas várias séries dos cursos. "Classes-Emprêsas", delas participando ativamente os respectivos alunos. A estrutura da "Classe-Emprêsa" deve variar segundo condições locais e será de conveniência que apresente uma organização evolutiva no sentido de alcançar uma maior e melhor correlação de matérias e de fins por atingir;

5 — as "Classes-Emprêsas" deverão funcionar em salas-ambiente, onde exista em material didático e instalações tudo aquilo que na realidade elas possuiriam;

6 — deverão realizar-se reuniões periódicas dos professores, especialmente da equipe com o seu coordenador, com a finalidade de verificar o rendimento da aprendizagem e alterar, no que fôr necessário, o planejamento, tornando-o mais rico em função da experiência vivida;

7 — na execução do planejamento tudo deve ser feito no sentido de dinamizar o ensino nas "Classes-Emprêsas", evitando-se que o processo escolar se transforme em simples centro de "praticagem";

8 — as Escolas procurarão trocar experiências vividas na aplicação do "Sistema do Ensino Funcional" ou de "Classes-Emprêsas", buscando, por esse processo, trazer maior riqueza de elementos para a sua corporificação;

9 — a aplicação do "Sistema de Ensino Funcional" ou de "Classes-Emprêsas" transformará a escola individual em escola grupai, estabelecendo, inclusive, a articulação das diversas séries.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### DISTRITO FEDERAL

*Em entrevista à imprensa local o Sr. Ministro da Educação, Prof. Clóvis Salgado, teceu os seguintes comentários a respeito da reforma do ensino secundário, que tramita no Senado:*

Para apresentar sugestões ao Senado, nomeei uma comissão que elaborou trabalho, por mim aprovado. O projeto do Senado não pretendia reformar, mas tão-somente melhorar a legislação vigente, indo mais longe a comissão: entendeu ser necessária uma reestruturação do ensino secundário, dentro do quadro do ensino médio em geral, e tendo em vista as profundas modificações por que vem passando a sociedade brasileira.

O crescimento do ensino secundário em nosso País é impressionante. As matrículas de 56 000 em 1932 subiram a 620 000 em 1957. Reflete-se assim, no Brasil, de modo auspicioso, o fenômeno da expansão do ensino médio, que está intimamente ligada ao desenvolvimento econômico e à evolução social e política.

O ensino secundário deverá manter sua unidade profunda, expressa em uma formação humana fundamental e comum a todos os jovens. Assegurada essa finalidade superior, terá ela, porém, de ser flexível, de admitir variedades que correspondam às diferenças de capacidade, tendências e interesses

dos que o procuram, isso não só por motivos de ordem pedagógica, como porque assim o impõem os interesses do País, cujo desenvolvimento está a exigir a preparação dos brasileiros para desempenharem múltiplas ocupações que a vida moderna impõe.

Ainda é patente a separação entre o ensino secundário e ensino profissional. O primeiro, rígido, acadêmico, constituído essencialmente para servir de base a estudos superiores, e o segundo nitidamente especializado. Nesse sistema não cabe grande parte dos adolescentes, justamente aqueles estudantes que não têm vocação para o ensino técnico nem para o tipo de ginásio e colégio que lhes é atualmente oferecido. São jovens que se destinam a numerosas atividades e carreiras que não exigem preparo técnico especializado nem estudos teóricos desenvolvidos e que agora se estão dirigindo, sem a necessária orientação, para a escola secundária, sem que esta, em virtude de sua rígida e acentuada feição acadêmica, esteja preparada para recebê-los.

A atual organização não prevê todas as possibilidades para o estudante. Além de suas finalidades gerais, não se pode esquecer que uma grande parcela dos que concluem o curso médio terá de, imediatamente, iniciar-se na vida prática. O curso ginásial não está atendendo às, diferenças de aptidões

individuais. E' rígido, único, para todos. Por isso, em grande parte, mais de 60% não chegam a concluí-lo.

O Ministério entende que a solução mais adequada estará, não só em prestigiar e desenvolver o ensino profissional, como em oferecer novas possibilidades ao ensino secundário, dando-lhe estrutura mais variada, currículo mais flexível, maior liberdade de movimentos. E, ao mesmo tempo, estabelecer articulação mais íntima dos vários ramos do ensino médio.

A primeira sugestão que sobressai é a de que nas duas primeiras séries do curso ginásial o ensino seria comum a todos os alunos, constituindo uma transição entre o ensino primário e o de segundo grau. Nesse período, seria o aluno observado, oferecendo-se-lhe oportunidade, por um equilibrado conjunto de estudos e trabalhos, à revelação e ao desenvolvimento de suas tendências para um ensino mais prático ou para um ensino mais acadêmico. Em segundo lugar, nas 3ª e 4ª séries, o ensino seria diversificado, passando a compreender duas formas, A e B, nas quais, através do currículo e do método, fosse dada maior acentuação, respectivamente, à formação prática ou ao desenvolvimento da cultura geral. Maior acentuação, apenas, pois deve ser preservado, em ambas as formas, o fundo comum de formação humana, essencial ao ensino secundário. Essa diversificação do curso ginásial, que — convém acentuar — deve ser um curso básico, não propedêutico, um curso capaz de bastar-se a si próprio e, portanto, sem específicas ou exclusivas ligações com os níveis de ensino que

lhe sucedem — viria dar oportunidade aos alunos que não se adaptam ao ensino acadêmico. Este, descongestionado, poderia cumprir suas finalidades próprias com liberdade maior, elevando-se assim o nível geral do ensino secundário.

No segundo ciclo propôs o Ministério três íamos: além do curso de letras clássicas e de ciências, já existentes, sugeriu a criação de um curso de letras modernas. Essa maior ramificação viria enriquecer o curso colegial. Além disso, com a não obrigatoriedade, que é proposta, da matemática e das ciências experimentais nos cursos de letras e de literatura e história, no curso científico, ficariam melhor caracterizados.

A diversificação do ensino secundário não será somente de estrutura, pela divisão do ginásio em duas formas e do segundo ciclo em 3 turnos. A partir da 3ª série do curso ginásial, a flexibilidade curricular será acentuada, não só pelas opções que cada divisão oferece, como pela possibilidade de maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, na organização do plano e dos horários escolares, observados nesse particular os mínimos a serem fixados em prescrições regulamentares. Finalmente, propôs a comissão articulação maior entre os vários ramos do ensino médio, ampliando o conceito de equivalência, que é, já, uma conquista do ensino médio brasileiro. Em substituição aos atuais exames de adaptação, formais e inócuos, segundo o testemunho do ministro, prevê a reforma a realização de cursos de integração para os alunos que se transfiram de um para outro ramo ou curso.

Sobre o problema do inglês e do francês, a controvérsia, que tem

gerado tantos debates, parece resolver-se no sistema proposto. No ensino comum das duas séries iniciais do ginásio, prevê-se somente uma língua estrangeira obrigatória. Na 3<sup>o</sup> e na 4<sup>a</sup> séries de uma das formas do ginásio, também, mas com a possibilidade de opção de uma segunda. Na 3<sup>a</sup> e na 4<sup>a</sup> séries da outra forma ginásial, o francês é obrigatório e o inglês será optativo. No 2<sup>o</sup> ciclo, o francês e o inglês seriam obrigatórios nos 3 cursos. Assim, o aluno que concluir o curso secundário terá aprendido, necessariamente, as duas línguas.

Um dos aspectos mais interessantes do projeto em andamento no Congresso é a transferência, da lei para o regulamento ou para as próprias instituições escolares, de vários dispositivos da atual legislação. A comissão propôs maior simplificação nesse sentido. Todos sabem que muitas e numerosas normas da vida escolar devem ser revistas à luz da experiência e dos novos conhecimentos pedagógicos dentro da própria escola.

Com relação aos programas, a Comissão também fez sugestões. De cada disciplina, no seu conjunto e para cada curso, seria estabelecida, em termos gerais, a matéria a ser ensinada, com limites marcados. Os programas ficariam a cargo das Congregações ou dos corpos docentes dos estabelecimentos. Diante da simplificação curricular a que nos referimos e da maior elasticidade dos regulamentos das instituições escolares, é evidente que a descentralização do ensino de uma maneira geral vai fazer-se com mais facilidade e melhores resultados.

A convite do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, veio ao Brasil, em setembro do corrente, a fim de aqui pronunciar uma série de conferências sobre Filosofia da Educação, o Prof. George S. Counts, vulto de projeção internacional da moderna pedagogia.

O Prof. George S. Counts, além de ter ocupado diversas cátedras nas Universidades de Washington, Yale, Columbia e Harvard, dirigiu, entre 1927 e 1932, o Instituto Internacional do Teachers College, da Universidade de Columbia, tendo sido designado, em 1946, membro especial da comissão educacional americana no Japão. Entre as numerosas obras do Prof. George S. Counts, sobressaem-se as seguintes: *Princípios da Educação, Ousará a escola construir uma nova ordem social?*, *Perspectivas da democracia americana, As escolas podem ensinar democracia, As bases sociais da educação, América, Rússia, e o partido comunista no mundo de após-guerra.*

As conferências que o Dr. George S. Counts pronunciou na Capital do País, sob o patrocínio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e da Associação Brasileira de Educação, versaram sobre os seguintes temas: 1) *Uma Fé Racional na Educação*; 2) *A Educação e a Revolução Tecnológica*; 3) *A Educação e os Fundamentos da Liberdade*; 4) *O Espírito da Educação nos Estados Unidos.*

## MINAS GERAIS

O *Secretário de Educação do Estado, Prof. Abgar Renault, instituiu, pela Portaria nº 722, de 31 de*

*agosto do corrente, curso de aperfeiçoamento pedagógico para professores primários regentes de classe que pertençam ao quadro da Capital. Damos a seguir o ato na íntegra:*

"O Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais resolve:

1º — Fica instituído um curso de aperfeiçoamento pedagógico para professores primários, regentes de classe, pertencentes aos quadros da Capital.

2' — O curso, que terá duração de três meses, iniciar-se-á no dia 9 de setembro próximo.

3' — São objetivos do curso:

a) Estudar ou rever um programa mínimo de formação pedagógica;

b) ponderar méritos para o efeito da renovação dos quadros do magistério;

c) selecionar professores para o Grupo Escolar de Demonstração e prepará-los para o ano letivo de 1958;

d) selecionar professoras da Capital que pretendam aperfeiçoar-se no Instituto de Educação;

e) selecionar elementos que pretendam bolsas de estudos nos Estados Unidos, fixar-lhes a especialidade e proporcionar-lhes meios de nelas se iniciarem:

4\* — As professoras que pretenderem matricular-se no curso a que se refere esta Portaria deverão preencher uma fórmula na Secretaria do Instituto de Educação, no período compreendido entre 2 e 5 de setembro de 1957, no horário das 8 às 17 horas.

5º • — As candidatas inscritas deverão submeter-se a uma prova de Português, que constará de composição escrita sobre experiências vividas no exercício do magistério, e

prova de Aritmética, que será elaborada dentro do programa do curso primário.

6' — Dentre as candidatas inscritas serão escolhidas 160 (cento e sessenta), que serão distribuídas em quatro turmas, das quais duas frequentarão as aulas pela manhã, das 7,30 às 10,30 horas (as que trabalharão à tarde), e duas à tarde, das 14 às 17 horas (as que trabalharão pela manhã).

7º — O curso será feito sem prejuízo do trabalho escolar.

8º — Constará o curso de atividades concernentes às seguintes matérias:

a) Introdução à Educação;

b) Psicologia da Educação;

c) Sociologia da Educação;

d) Princípios Gerais do Ensino;

e) Metodologia da Aritmética;

f) Metodologia das Ciências Naturais;

g) Metodologia das Ciências Sociais.

9' — Ao lado dessas matérias, reservar-se-á tempo para estudo e prática de atividades extra-curriculares, Noções de Estatística, História da Educação Nacional, etc, conforme as possibilidades do horário.

10' • — As matérias serão distribuídas em pequenas unidades, que abrangerão certo número de aulas, de sorte que se possa encerrar qualquer experiência que revelar pouca utilidade, ou prolongar as que a revelarem em maior grau.

11º — Serão fixados os pontos essenciais de cada matéria, para que os professores elaborem o programa que se proponham dar.

12º — Na organização do curso considerar-se-á a possibilidade de di-



vidir o horário em três partes, uma para conferências, discussão, debates e mesa-redonda, uma para trabalhos em grupo, e uma para observação prática de ensino, excursões e preparação de material de instrução.

13' — Haverá reuniões de Professores, quer antes do curso, quer durante êle, para discussão dos problemas que a êle se referirem.

14° — Serão afastados os elementos que, por inconvenientes ou deficientes, deixarem de corresponder às finalidades do curso.

15° — Serão destinadas salas especialmente para exibição de filmes, exposição de trabalhos práticos, apresentação de serviços gráficos, etc.

16° — Será paga aos professores alunos uma diária de Cr\$ 100,00.

17' — Não se justificará falta por motivo algum, sendo descontadas as diárias proporcionalmente às faltas ou ao atraso na chegada às aulas.

18° — Os trabalhos escritos serão corrigidos, tendo-se em vista a gramática e o estilo, destinando-se hora especial para a apreciação dos erros, sem identificação de autoria.

Secretaria da Educação, em Belo Horizonte, 31 de agosto de 1957.

*Abgar Renault.*"

## SÃO PAULO

Reuniram-se, de 20 a 24 de agosto, na Capital do Estado, os 35 Delegados de Ensino, sendo trinta do Interior e cinco com sede na Capital.

A reunião foi convocada pelo diretor-geral do Departamento de Educação, para o estudo conjunto de assuntos relacionados diretamente

com a boa marcha dos serviços educacionais paulistas, de acordo com esquema geral previamente divulgado e a respeito do qual cada Delegacia de Ensino enviou, com antecedência, a sua contribuição.

Nos dois primeiros dias, após a instalação solene, presidida pelo secretário da Educação, foram realizadas três reuniões de estudos e debates, no auditório da Biblioteca do Departamento de Educação, durante as quais foi possível a aprovação de algumas conclusões que merecem registro:

### *Descentralização de serviços*

Em virtude de sua indiscutível importância, o tema descentralização de serviços e atribuições ganhou a prioridade, verificando-se a conveniência e também a necessidade de desafogar a Secretaria e o Departamento de certos encargos que podem bem ser transferidos para as Delegacias de Ensino, desde que se lhes dêem condições favoráveis, de estrutura, de pessoal, de instalações e material. Entre os serviços que podem ser descentralizados incluem-se contrato de substitutos para serventes licenciados, a designação de auxiliares de inspeção, a transferência de escolas no mesmo município, o desentranhamento de papéis, o registro de escolas particulares, o controle de caixas escolares, a concessão de licença-prêmio e o controle de educação de adultos. A descentralização deverá ser administrativa e também técnica, assegurando-se às Delegacias suficiente autonomia para realizar plano de orientação geral e pedagógica. Faz-se necessário, entretanto, que as Delegacias de Ensino sejam dotadas de

pessoal capaz, material e verbas próprias.

### *O problema da inspeção escolar*

No estudo do problema da inspeção escolar foram examinados dois aspectos — o técnico e o administrativo. Na parte técnica da inspeção cogitou-se da conveniência de um plano uniforme de inspeção e necessidade de um órgão de orientação sediado na Delegacia de Ensino. Na parte administrativa foram fixados vários pontos — residência dos inspetores na sede das Delegacias, com obrigatoriedade de plantão, em rodízio; maiores verbas para diárias e transporte; aplauso e apoio ao projeto de lei apresentado na Assembléia Legislativa, que visa facilitar aos inspetores a aquisição de "jeep" por intermédio da Caixa Econômica do Estado, em condições acessíveis.

### *A repetência escolar*

O problema da repetência tem preocupado as autoridades escolares, de maneira sensível, sem que se consigam meios práticos de reduzi-la às mínimas percentagens. Picou demonstrado que, à base de dados estatísticos relativos ao ano de 1956, que acusam 31,63 de repetentes na matrícula efetiva do ensino primário, estão sendo desviados para atender a esses alunos cerca de 750 milhões de cruzeiros das verbas orçamentárias destinadas à educação primária. E' realmente bastante e justifica a preocupação dos responsáveis pelo sistema escolar bandeirante.

Na análise das causas, foram fixados cinco grupos: patológicos, higiênicos, pedagógicos, administrati-

vos e sociais. Causas patológicas — matrícula de débeis mentais e retardados na escola primária; causas higiênicas — falta de assistência médico-sanitária, situação precária dos prédios escolares, alimentação deficiente, moléstias infantis; causas pedagógicas — escassez de material didático, baixo nível técnico do professor primário; baixa e falsa literatura infantil, desajuste entre programas de 1º e 2º graus, classes anexadas, classes heterogêneas, programa em vigor, promoções mal feitas; causas administrativas — remoção de Professôres o ano inteiro, má remuneração do professor, excesso de comemorações durante o ano letivo, desajuste entre ano letivo e ano agrícola, nomadismo do professor, regime de três e quatro períodos; causas sociais — meio de onde provém a criança, divórcio entre a família e a escola, deficiente assiduidade do aluno. Foram sugeridas algumas providências, principalmente no setor médico-sanitário, com a colaboração valiosa da equipe do Serviço de Saúde Escolar, que compareceu sob a chefia do diretor, Habib Carlos Kyrilos.

### *A promoção automática*

Coube ao professor Almeida Júnior, falando no Congresso Estadual de Educação, em Ribeirão Preto, abordar o problema da promoção automática, já vigente na Inglaterra e nos Estados Unidos. O assunto mereceu o exame rápido dos presentes, concluindo-se não ser possível, nem recomendável, a aplicação dessa medida no sistema escolar paulista.

\* \* \*

*Relatando pareceres, de vários órgãos da Universidade de São Paulo, relativos à criação de função gratificada para alunos, a imprensa local publicou o seguinte:*

"Com o objetivo de interessar os acadêmicos no estudo das disciplinas de instrução básica, e, assim, encaminhá-los à especialização científica, segundo as suas inclinações, o Conselho Universitário instituiu, em resolução, a função gratificada de "aluno-monitor" para todas as Faculdades da Universidade. Além de tratar-se de atividade, por cujo exercício o estudante receberá, mensalmente, uma gratificação em dinheiro, a nova função constituirá, por assim dizer, o primeiro degrau na carreira de auxiliares de ensino na Universidade, valendo como título de merecimento para indicação ao cargo de assistente.

O primeiro instituto que se beneficiará desse regime, com a criação imediata de 20 funções de alunos-monitores, será a Faculdade de Medicina de S. Paulo, de cuja Diretoria partiu a iniciativa encaminhada ao Conselho Universitário com a proposta de ser a prática estendida às demais Faculdades.

De acordo com a resolução do Conselho Universitário, os Conselhos Técnicos e Administrativos (C. T. A.) de todos os institutos universitários em que se lecionem disciplinas de cadeiras básicas laboratoriais ficaram autorizados a criar, livremente, as citadas funções gratificadas para alunos. Tanto o número dessas funções por cátedra, como o valor das gratificações e as condições em que serão concedidas, deverão ser estabelecidas pelos órgãos competentes das várias Faculdades, independentemente de nova audiência do Con-

selho, respeitadas apenas as rubricas orçamentárias próprias de cada estabelecimento.

#### *Na Faculdade de Medicina*

Na Faculdade de Medicina de São Paulo, que, como autora da proposta, já tem preparado o regulamento do novo instituto discente, as 20 funções de alunos-monitores serão distribuídas entre alunos dos 4º e 5º anos, por ato do Diretor, mediante proposta do professor, pelo prazo de um ano, prorrogável. O estudante será provido nessas funções gratificadas a contar do ano imediato à aprovação final do ciclo de ensino da respectiva disciplina, com a nota mínima grau 8 (oito).

Os 20 alunos-monitores distribuir-se-ão da seguinte forma: Departamento de Fisiologia — 2 da 4º série e 2 da 5º série; Departamento de Anatomia Descritiva — 2 da 4º série e 2 da 5º ; Departamento de Parasitologia — 1 e 1; Departamento de Química Fisiológica — 1 e 1; Departamento de Histologia e Embriologia — 1 e 1; Departamento de Microbiologia e Imunologia — 1 e 1; Departamento de Farmacologia — 1 e 1; Departamento de Anatomia Patológica — 2 para a 5º série.

Aos alunos que tenham realizado o respectivo ciclo na função de monitor, quando promovidos do 5º para o 6º ano, será permitido, no período da tarde, dentro do estágio hospitalar em regime de internato, um estágio de laboratório na respectiva cátedra, constituindo ela, ainda, um título de merecimento para indicação ao cargo de assistente.

*No C. T. A.*

Apresentando a proposição ao C. T. A., o prof. Aguiar Pupo, diretor da Faculdade de Medicina de S. Paulo, diz entre outras coisas:

"Reconhecendo no tempo integral uma das colunas mestras da organização de nossa Faculdade, cujo regime de ensino e de investigação científica vem engrandecendo o renome de nosso instituto no País e no estrangeiro, pelo aperfeiçoamento do ensino e copiosa produção científica, esta Diretoria, paralelamente ao seu interesse junto à Reitoria e Conselho Universitário, no sentido de se estruturar a carreira de auxiliares de ensino e de se conseguir remuneração condigna ao magistério, vê, na função gratificada de aluno-monitor, legítimo meio de se encaminhar os novos médicos na carreira de auxiliares de ensino, dentro das cátedras de regime de tempo integral".

*No Conselho Universitário*

Distribuída a matéria à Comissão de Ensino e Regimento, do Conselho Universitário, esta exarou o seguinte parecer, que foi aprovado unanimemente:

"O ilustre Sr. Diretor da Faculdade de Medicina, prof. João Aguiar Pupo, solicita ao magnífico reitor seja encaminhada à apreciação do Colendo Conselho Universitário proposta para que seja atribuída ao C. T. A. e Conselho Departamental dos Institutos de Ensino que integram a Universidade de São Paulo, a competência de concederem bolsas anuais destinadas a alunos-monitores em estágio de aperfeiçoamento.

Essas bolsas serão atribuídas, por critério de merecimento, a alunos

que, por sua maior aplicação em disciplinas de cadeiras básicas laboratoriais, manifestem pendor pela pesquisa científica.

As Faculdades, por intermédio dos seus órgãos competentes, estabelecerão o número de bolsas, discriminando o valor delas de acordo com rubrica e exercício das atividades dos bolsistas.

Justificando tal proposta diz o Sr. Diretor o seguinte:

"Tendo em vista as altas finalidades do ensino e conseqüentemente necessidade de interessar os alunos da Faculdade de Medicina no estudo das disciplinas de instrução básica, encaminhando-os à especialização científica, segundo seus pendores e alta aplicação, sem prejuízo das obrigações discentes, julga este Instituto de relevante interesse das cátedras em regime de tempo integral a instituição de bolsas anuais, a título de prêmio cultural, a estudantes do 4º ou 5º ano a que, pela sua maior aplicação em disciplinas de cadeiras básicas laboratoriais, possam ser atribuídos encargos de aluno-monitor. A esses alunos fica assegurado o direito de freqüentar os laboratórios, para estágio de aperfeiçoamento.

"Refletindo esta Diretoria sobre o modo de se instituir um regime de aluno-monitor junto às cátedras de ensino básico laboratorial, submeteu ao C. T. A. proposição a respeito, criando essa atividade discente e diferenciada, nas condições constantes da regimentação anexa. Tal proposição teve aprovação desse órgão, em reunião de 14 de maio último".

Como, entretanto, no Regulamento da Faculdade de Medicina, não existe disposição referente à concessão de bolsas a estudantes, faz

o Sr. Diretor a proposta acima mencionada, e o faz extensiva a todos os Institutos das U. S. P.

Em anexo processo vem cópia da proposição apresentada pela ilustrada Diretoria ao C. T. A. da F. M., que o aprovou integralmente. Nessa proposta, seriam conferidas a alunos da 4º e 5ª série as funções de aluno-monitor, percebendo uma gratificação mensal de Cr\$ 1.000,00 a contar de 1º de janeiro do ano imediato à aprovação final do ciclo de ensino da respectiva disciplina, com nota mínima grau 8. Especifica também as condições em que serão indicados os alunos para tais cargos e suas responsabilidades.

Esta proposição, aprovada pelo C. T. A. da F. M., não foi, entretanto, objeto do que foi submetido à consideração deste Conselho. Julgamos que ela venha incluída no processo para maior ilustração da matéria.

Todavia, nos permitimos chamar a atenção para a gratificação mensal de Cr\$ 1.000,00 para cada aluno-monitor, quantia que julgamos exígua.

O C. T. A. da F. M. é de parecer, também, que as atividades dos alunos-monitores não interfeririam no seu aprendizado médico, como fica patente no item "c" da proposição:

"c) as atividades dos alunos-monitores não os dispensam das obrigações discentes em outras cátedras no setor horário, em vigor na Faculdade, que estabelece para o 4º e 5º ano um regime intensivo de ensino clínico no período da manhã, limitando-se ao período da tarde as atividades do ensino".

Em vista do exposto, somos de parecer que esta Comissão deva sugerir ao Colendo Conselho Universi-

tário a aprovação da presente proposta. São Paulo, 27 de agosto de 1957. — aa) A. L. Ayrosa Galvão. — Relator, Zeferino Vaz".

*Elevado o "Quantum"*

Acolhendo o parecer *supra*, o Conselho Universitário autorizou também os C. T. A. a elevarem o valor da gratificação mensal sugerida pela Faculdade de Medicina, que será fixada pelos órgãos próprios de cada instituto.

\* \* \*

*Indo a São Paulo participar da II Jornada de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, o Prof. Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário do M. E. C, concedeu à imprensa local entrevista a respeito da reforma desse ensino, esclarecendo as sugestões enviadas ao Senado e elaboradas por uma Comissão Ministerial:*

A educação secundária já não é um privilégio de um grupo restrito e selecionado. É uma aspiração, uma necessidade coletiva. Tenderá, portanto, a desenvolver-se, em benefício de uma população cada vez maior. Diante desse fenômeno, que não é exclusivamente brasileiro, mas que, ao contrário, reflete no Brasil um movimento universal, dois aspectos devem ser considerados: a necessidade de manter-se a unidade profunda de educação secundária, capaz de assegurar a todos uma sólida formação humana, e, ao mesmo tempo, a conveniência de dar-lhe maior flexibilidade, compatível com a variedade de interesses e aptidões dos que a procuram.

No sistema atual, não há lugar para todos os adolescentes que para

êle se estão dirigindo. São jovens que não têm vocação para o ensino técnico nem para o tipo de ginásio e que se destinam a numerosas profissões ou atividades da vida moderna que não exigem preparo técnico especializado nem estudos teóricos desenvolvidos. Nosso curso ginásial é único, rígido, acadêmico, enquanto sua clientela é variada, heterogênea. Daí, em grande parte, resulta não só malogro de muitos — mais de 60% não chegam a concluí-lo — como a nivelção baixa a que é forçado todo o ensino secundário.

#### *Diversificação do Ensino Secundário*

Propomos a diversificação do curso ginásial a partir da terceira série em duas formas, em uma das quais se acentua a formação acadêmica e na outra uma formação mais prática (sem prejuízo do sistema de cultura geral que deve ter). Nosso objetivo foi, não só dar maior realidade ao curso secundário básico, ligando-o mais de perto à vida, às suas exigências imediatas, como, por outro lado, dar maior intensidade, maior liberdade de ação ao próprio ensino, digamos humanístico ou tradicional, que, sem o congestionamento que o caracteriza atualmente, poderia servir melhor a seus objetivos próprios. Assim, elevar-se-ia o nível desse ensino."

Essa solução, se já não bastassem para justificá-la as próprias conveniências da realidade brasileira, teria a fortalecê-la o exemplo das nações de maior tradição em educação secundária, como a Inglaterra, que, criando o ensino secundário moderno ao lado do ensino técnico e do ensino de tipo acadêmico (*Grammar School*), o fez com aqueles mesmos

objetivos. Iguais tendências se manifestam nas reformas francesa e italiana. Na Alemanha, há muito tempo, existe mais de um tipo de ensino, sem falar na escola secundária comum dos Estados Unidos com a sua multiplicidade de currículos. Não tem essa diversificação nenhum sentido discriminativo de valores, pois se baseia exclusivamente em tendências e aptidões individuais, as quais o ensino, por óbvias razões pedagógicas e de interesse real do país, se deve adaptar. Entendemos também que o curso ginásial dever ser, sempre, um curso geral, sem nenhum caráter propedêutico, isto é, sem vinculação específica ou exclusiva com os ramos do segundo ciclo. Deve bastar-se a si mesmo, constituindo uma etapa terminal do curso secundário, que, aliás, está na linha de pensamento da lei orgânica vigente.

#### *Funcionamento de classes anexas ao primário*

A possibilidade de funcionamento das duas séries, iniciais, anexas às escolas primárias, tem no projeto as limitações necessárias, pois estão previstas em caráter supletivo, o que foi interpretado pelo parecer do ilustre senador Mourão Vieira, em termos mais explícitos, restringindo-as apenas às localidades onde não exista escola secundária.

O ensino comum das duas primeiras séries ginásiais tem a vantagem de adiar, para uma idade mais apropriada, a escolha, pelos alunos ou seus responsáveis, do tipo de ensino de acordo com suas inclinações e capacidades. Atualmente, o estudante de onze anos, que conclui o curso primário, tem, diante de si,

o ensino secundário e os cursos profissionais. Assim, é chamado a optar numa idade em que indefinidas são as aptidões. Por isso, é de se desejar que a educação comum, que vem do primário, se prolongue pelo menos mais dois anos, transferindo-se, assim, a contingência de optar, da primeira para a terceira série do ensino médio.

O ensino comum tem em mira oferecer oportunidade a que se revelem aptidões para atividades mais práticas ou para estudos mais técnicos. Nesse período, o escolar, de onze a doze anos, pré-adolescente, será objeto de observação e estudo por parte da escola. O próprio estudante experimentará sua vocação em contato com as oportunidades oferecidas.

#### *Três ramos no segundo ciclo*

As sugestões de três ramos para o segundo ciclo — letras clássicas, modernas e ciências — viriam, a nosso ver, enriquecer o curso colegial, oferecendo três direções da cultura a seus alunos, variáveis de acordo com as inclinações, já nessa fase mais definida, dos estudantes. O que se observa, atualmente, é que os alunos do curso clássico não se conformam com o programa excessivo de matemáticas e das ciências experimentais, enquanto os do curso científico têm um currículo pesado, com uma associação nem sempre harmônica de disciplinas científicas com disciplinas literárias.

#### *Aplicação progressiva*

O projeto está em exame no Senado e, se sofrer emendas, voltará à Câmara, que as aprovará ou não.

Não podemos prever quando será concluído o debate e a votação de tão importante matéria. À aprovação final do projeto seguir-se-á a regulamentação executiva que, de acordo com o próprio projeto, abrangerá as disposições de caráter transitório que visem à aplicação progressiva da lei à situação dos alunos e professores.

#### *Orientação vocacional*

Quanto à orientação vocacional, é uma das exigências não só do projeto em estudo, como da atual lei orgânica. E' cada vez maior o interesse dos educadores brasileiros por esse importante instrumento da escola.

O estudo de aptidões, dos interesses dos alunos é, porém, um trabalho coletivo da escola, através dos mestres, dos diretores e dos técnicos em orientação, sendo, porém, precípuo e insubstituível a participação, nessa escolha, dos próprios responsáveis pelos alunos.

Creio que esse sistema, flexível em sua periferia, mas uno em seu conteúdo, dará nova riqueza, maior vitalidade ao ensino secundário e contribuirá para evitar que se desfigure e se desagregue nos seus objetivos, para os quais mais contribuirá a flexibilidade do que a artificial, ilógica e prejudicial rigidez do sistema atual.

\* \* \*

*Realizou-se em setembro do ano em curso, em São Paulo, a II Jornada de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, cujas conclusões* REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS *tem oportunidade de publicar:*

### 1º Comissão

A primeira comissão, presidida pelo prof. Hamilear Turelli, seu relator geral, tratou do "Planejamento dos Trabalhos Escolares para 1958", tendo sido aprovadas, com ligeiras modificações, a tese apresentada sobre o assunto. Nela, tomou-se por base o calendário elaborado pela 8ª comissão de estudos da I Jornada de Diretores e sugestões feitas pelo Centro dos Inspectores Federais de Ensino de São Paulo. Foram estabelecidos os dias letivos para o próximo ano, mês por mês, num total de 174, e estipulados dez dias para as provas parciais de junho (19 a 30) e o mesmo para as de novembro (19 a 29). Como inovação foi proposta a confecção de um calendário de parede, que terá, sob a forma de memorando, ao pé de cada mês, os tópicos a que se deve, em cada mês, dar especial atenção, tais como feriados, dias letivos, prazos de inscrições, exames, matrículas, transferências e outras exigências das leis de ensino e também lembretes referentes à legislação trabalhista e sugestões gerais de natureza administrativa. Com isso, visa-se dar uniformidade ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino, evitando dúvidas e queixas de pais de alunos, professores e inspetores, e assegurando melhor aproveitamento do ano letivo.

### 2º Comissão

A segunda comissão, que foi presidida pelo prof. Eneas Tognini, seu relator geral, tratou do tema "Reuniões de Pais e Mestres Face à Comunidade", tendo sido aprovadas as seguintes conclusões: I — A finalidade da reunião de pais e educa-

dores é o melhor aperfeiçoamento e maior aproximação dos educadores, em benefício do educando em sua formação religiosa, moral, cívica, social e cultural; III — De acordo com a natureza de cada educandário, as reuniões de pais e mestres poderão chegar a ser uma organização, tal como uma associação, com finalidades de maior amplitude.

### 3º Comissão

A terceira comissão, que foi presidida pelo prof. Alfredo Gomes, seu relator geral, tratou do tema "Reuniões Pedagógicas", tendo sido aprovadas as seguintes conclusões: 1 — Promover as reuniões pedagógicas, fundamentando-as na integração do professor na vida do estabelecimento, sugerindo-se às inspetorias Seccionais criar condições para sua efetiva realização, pelos entendimentos com as unidades escolares, quanto à fixação de datas que possibilitem o comparecimento dos professores às mesmas; II — as reuniões pedagógicas nos estabelecimentos de ensino serão fixadas em quatro, no mínimo, sendo duas em cada semestre, de todo o corpo docente, sem prejuízo de outras parciais, de acordo com as necessidades, respeitadas as disposições regimentais de cada unidade escolar e o que mais estiver previsto para a vida e atividades de seus corpos docentes ou congregações; III — As referidas reuniões pedagógicas, tendo sempre em vista a entrosagem das atividades dos professores, poderiam ser convocadas nas épocas e com os assuntos abaixo discriminados: 1º reunião: no 1º semestre, antes do início das aulas (mês de fevereiro, versando sobre: a) apresentação de novos professores; b)



problemas dos horários; c) orientação no que diz respeito às disciplinas, práticas educativas, ao estudo e à vida interna do estabelecimento; d) apreciação dos resultados do ano anterior e planejamento das atividades para o novo ano letivo, especialmente, o planejamento da orientação educacional, se já organizada no estabelecimento; e) entrosagem dos programas e organização de classes; 2º reunião — no 1º semestre, antes do início das provas parciais, versando sobre: a) orientação para as 1ªs provas parciais e assuntos correlatos; b) estudo e discussão das indicações do orientador educacional, referentes aos problemas educacionais na escola; 3º reunião — no 2º semestre, após as férias de inverno, versando sobre: a) apreciação dos trabalhos escolares do 1º semestre, e crítica de seus resultados, à base dos critérios de orientação educacional; b) orientação para atividades do 2º semestre; 4º reunião — (no 2º semestre, antes das 2.ªs provas parciais), versando sobre: a) orientação para as 2.ªs provas parciais e finais e assuntos correlatos; b) exposição dos resultados das medidas pedagógicas adotadas durante o ano; XV — A 3ª Comissão recomenda a realização de um "Encontro dos Mestres" anual, de preferência nas datas de 14 a 15 de junho; V — No "Encontro dos Mestres" será dada uma feição democrática, quanto ao modo de organizar a mesa que orientará os respectivos trabalhos; VI — Nos "Encontros dos Mestres" serão necessariamente incluídos Seminários Pedagógicos de acordo com os temas previamente sugeridos pelos professores.

## 4º Comissão

A quarta comissão, presidida pelo prof. Luís Pasquale, seu relator geral, tratou do tema "Do Aproveitamento Escolar", tendo sido aprovadas, com ligeiras modificações (adoção do ensino dirigido), as seguintes conclusões:

1) — No âmbito social: a) maior contato entre a escola e os pais e b) campanha, utilizando os meios de divulgação, para bem conceituar a comunidade escolar e realçar o trabalho do professor. 2 — Quanto à legislação: a) propugnar para que se fixe a organicidade do ensino médio, estruturado segundo critérios condizentes com as normas da moderna Pedagogia, e atendendo à necessidade de se atribuir à escola maior liberdade de ação; b) essa estruturação daria as linhas fundamentais do ensino médio, sendo objeto de regulamentação as questões decorrentes de sua execução. 3) Quanto às condições materiais da escola; apelo às autoridades visando à adoção de medidas que: a) facilitem e estimulem a produção de material didático; b) possibilitem a ampliação e remodelação das instalações escolares, com observância das disposições constantes do Fundo Nacional de Ensino Médio; 4) — Quanto aos professores: a) reafirmar a necessidade de se efetivarem as conclusões propostas pela 6ª Comissão e aprovadas em plenário da 1ª Jornada de Diretores; b) Eugênicas autoridades competentes medidas que proporcionem aos alunos da Faculdade de Filosofia, candidatos à licenciatura, a possibilidade de prática intensiva de ensino, a partir do segundo ano do curso. 5) — Quanto aos alunos: a) a criação,

junto aos ginásios, de um curso de complementação visando: I — verificar, rever e completar os conhecimentos anteriormente adquiridos, dando-se, assim, ao aluno a necessária formação primária; II — ajudá-lo às condições da escola secundária, mediante o desenvolvimento dos trabalhos escolares nesse curso por dois ou mais professores; b) proporcionar aos alunos repetentes, além dos trabalhos normais da série, atividades subsidiárias, com a assistência do orientador educacional, com o propósito de reintegrá-lo na normalidade escolar; c) reconhecer a importância das atividades extracurriculares para o desenvolvimento adequado do adolescente, fator decisivo de um bom escolar.

#### 5\* Comissão

A quinta comissão, que foi presidida pelo prof. João Rossi, seu relator geral, tratou do tema "Exame de Admissão", tendo sido aprovadas as seguintes conclusões: I — Pesquisa, através da organização e realização de trabalhos e provas, para a coleta de dados que possibilitem a avaliação dos níveis de conhecimentos adquiridos atualmente no curso primário, e que sirvam de base à necessária complementação no curso de admissão; II — Instituição do curso de admissão ao ginásio, com duração de um ano e sob o mesmo regime de fiscalização do curso ginásial, a fim de: a) atribuir os conhecimentos necessários para completar a instrução primária, exigível de um aluno candidato à matrícula na 1º série ginásial; b) criar condições propícias à passagem do estudante do curso primário para o ginásial; c) substituir o atual exame

de admissão, para possibilitar melhor sistema de verificação de conhecimento e de aptidão intelectual de candidatos à matrícula na 1º série ginásial; III — Enquanto não fôr posta em prática a indicação constante do item anterior, manter o atual sistema de exame de admissão, reconhecida, entretanto, a conveniência da data única para o início de sua realização.

#### 6º Comissão

Por último, a sexta comissão, presidida pelo prof. Orestes Rosolia, seu relator geral, tratou do tema "Atividades Extracurriculares", tendo sido aprovadas as seguintes conclusões: I — Elaboração, nas escolas, de um programa de atividades extracurriculares, que: a) contribua para o preparo cívico dos alunos, tornando sua participação na democracia útil e ativa; b) desperte e desenvolva no adolescente aptidões, valores e ideais que o dignifiquem; c) ensine o alcance e a utilidade da colaboração social; d) estimule o gosto pelas artes, pelas letras, o amor à ciência e a prática do esporte sadio. II — Sejam as atividades extracurriculares aproveitadas para incutir no aluno por todos os meios possíveis o espírito de honestidade, de rigorosa observância aos princípios de uma saúde moral. III — Sejam prestigiadas pela escola, por meio de uma colaboração efetiva, as instituições que visam aos mesmos e alevantados propósitos anteriormente enunciados. IV — Sejam endossadas as recomendações do "I Simpósio de Orientação Educacional", realizado em São Paulo, no sentido de que, nas Faculdades de

Filosofia, se dê maior realce ao papel das atividades extracurriculares e extra-escolares na formação do professor e do orientador educacional. V •— Seja solicitado à Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura que coordene o intercâmbio entre os diferentes colégios, facilitando assim a

realização de excursões educativas. VI — Seja solicitada dos poderes públicos federal e estadual, de modo especial à Divisão de Educação Extra-Escolar, do Ministério de Educação e Cultura, a devida colaboração no sentido de apoio às atividades não só extracurriculares como extra-escolares.

# INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

## BÉLGICA

Para dar maior importância ao papel desempenhado pelo descobrimento de aptidões, tão útil ao desenvolvimento econômico e industrial do país, instituiu-se nas universidades do Estado o grau de doutor em orientação e seleção profissional.

## CANADA

O Conselho de Seleção e Atividades dos Professores do Ensino Secundário de Ontário, recentemente criado, entrou em contato com a Fundação das Indústrias Pró-Educação e organizou diversas pesquisas sobre: a) oportunidades para candidatos ao magistério do ensino secundário; b) possibilidades de assistência financeira aos alunos-mestres; c) necessidade de serem organizados cursos de aperfeiçoamento para o corpo docente. O Conselho editou uma plaquete intitulada *Time of Decision*, destinada a despertar o interesse dos alunos das escolas de ensino secundário pela carreira do magistério. Trabalha o Conselho em harmonia com o Ministério de Educação e é mantido pela School Trustees' Council, a Associação dos Diretores de Escolas Secundárias e a Federação de Professores do Ensino Secundário.

## ESTADOS UNIDOS

Para remediar a deficiência de professores, mais de cem universidades e colégios universitários pertencentes a vinte e sete Estados e ao Distrito de Colúmbia, instituíram um curso intensivo de pedagogia para mulheres e, em particular para as mães de família que possuam instrução universitária. Essa medida foi tomada em consequência de uma sugestão feita há dois anos pelo Committee of New Teacher for the National Classrooms, pelo Ministério da Educação e pelo Departamento Feminino do Ministério de Trabalho. Mais de 5.500 mulheres diplomadas inscreveram-se nesse curso; acredita-se que pelo menos 5.400 dentre elas possuam as qualidades exigidas.

— O número de pessoas que estão estudando por correspondência no país é superior ao dos estudantes do primeiro ano das universidades e dos colégios. É assim que um quarto dos peritos-contadores diplomados adquiriram seu título acompanhando cursos por correspondência, o que se deu também com grande número de engenheiros. Das 400 escolas particulares desse tipo, que existem nos Estados Unidos, 50 foram reconhecidas pelo National Home Study Council, sediada em Washington.

## FRANÇA

O primeiro "Grupo Técnico", compreendendo um Centro de Aprendizagem para 350 alunos, um Colégio Técnico para 250 alunos e um Centro de Promoção do Trabalho para 700 alunos, acaba de ser inaugurado com o objetivo de assegurar formação e aperfeiçoamento de mão-de-obra qualificada e de técnicos para diversas profissões, como a de instalações sanitárias, serviços de instalação térmica, etc. A organização dessa escola-pilôto é suficientemente plástica para que a passagem do Centro para o Colégio, ou vice-versa, se efetue com facilidade. O Centro de Aprendizagem recebe rapazes de 14 a 16 anos e seu ensino dura três anos; o Colégio recebe alunos (de 13 a 15 anos) mediante concurso e oferece um ensino que dura de 4 a 5 anos. A estreita colaboração entre o ensino e as profissões artesanais é uma das características deste "Grupo Técnico".

— O Departamento Central para Educação e a Orientação Profissional, do Ministério da Educação, está realizando pesquisas no setor dos testes de inteligência e de aptidão. Ele forma conselheiros escolares capazes de orientar os alunos a partir do fim da oitava classe, ajudando-os a escolher, entre as matérias que oferecem opção, as que lhes serão mais úteis. No fim da nona classe, os conselheiros submetem os alunos a um teste de aptidão e lhes oferecem sugestões a respeito das carreiras que poderão seguir. O Departamento editou uma série de guias para professores e pais, e bem assim brochuras sobre as diversas carreiras.

## JAPÃO

Em cada prefeitura existe um centro de formação para a organização e direção de uma granja. Os estudos nesses centros duram um ano e compreendem cursos de cultura geral, de agricultura e de criação de animais. Um terreno com uma superfície de cerca de vinte e cinco acres faz parte de cada Centro. Os cursos e o alojamento são gratuitos, mas os estudantes devem alimentar-se e vestir-se por conta própria. Mesmo quando retornam para suas granjas, eles ficam em contato com o Centro, ao qual podem pedir conselhos e ajuda.

## INGLATERRA

A fim de tornar efetiva a lei escolar de 1947 que prevê, para todas as crianças, iguais possibilidades de acesso ao ensino secundário, estima-se que a Irlanda do Norte aplique quatro milhões de libras por ano em construções escolares. Desde 1948 foram construídas, neste país, 121 escolas, podendo abrigar 29.000 alunos, assim distribuídas: 86 escolas primárias, 22 escolas secundárias médias, 7 "grammar schools", uma escola técnica e 5 escolas especiais para crianças mentalmente deficientes, sem esquecer o desenvolvimento de 166 instituições já existentes. Além disso, 37 escolas primárias, 44 escolas de ensino médio, 2 "grammar schools", uma escola técnica e 2 escolas especiais estão sendo construídas, representando um investimento de 8 milhões de libras.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### ESCOLAS RADIOFÔNICAS, UMA POSSIBILIDADE INDISCUTÍVEL

Por gentileza do Sr. Diretor de *EBSA*, revista especializada em assuntos educacionais, tenho a satisfação de dirigir a meus ilustres colegas do magistério secundário uma palavra sobre a minha recente visita à Colômbia, para conhecer as suas afamadas escolas radiofônicas, cujo funcionamento data de 1947.

Inicialmente, peço-lhes vênua para transcrever alguns conceitos emitidos através da *A ORDEM*, número de abril do corrente, em carta de 2 de fevereiro, enviada àquela revista de cultura. Estive na Colômbia, no mês de janeiro passado. Fui em missão de estudos, exclusivamente para conhecer de perto a organização e o funcionamento das Escolas Radiofônicas, fundadas por Monsenhor José Joaquim Salcedo Guarín. E' realmente uma obra que tem prestado relevantes serviços à causa da educação e da cultura básica do povo colombiano. No ano passado, segundo fontes fidedignas, 90.000 adultos aprenderam a ler e escrever. Existem, hoje, funcionando em todo o território do país, 30.000 escolas radiofônicas, que ministram ao povo do campo não só conhecimentos das primeiras letras, como também várias noções práticas para a vida, como o ensino religioso, intelectual básico, agrícola,

técnico, história pátria, higiene, saúde, etc. As aulas das diversas matérias são preparadas por professores especializados nas novas diretrizes radiopedagógicas, gravadas por eles mesmos e transmitidas, depois, pela Rádio Sutatenza, a emissora central de todas as Escolas. O aluno recebe essa aula irradiada, por intermédio de um auxiliar, o Auxiliar Imediato, — a alma de toda a eficácia desse sistema rádio-educativo. Tive ocasião, em Sutatenza, onde passei duas semanas, de visitar pessoalmente várias escolas, durante o horário de transmissão. A aula nada deixa a desejar, comparando-a com o sistema tradicional comum do ensino. Ao contrário, nota-se muito interesse da parte do aluno. Muita motivação, vivacidade. Todo camponês quer aprender, quer se instruir, quer melhorar o seu padrão de vida, a sua casa, o seu gado, a sua lavoura...

Tudo isso, a Ação Cultural Popular (ACPO), nome da organização das Escolas Radiofônicas, proporciona ao povo campesino, não só pelas aulas transmitidas dentro de programas perfeitamente elaborados, como ainda pela assistência direta que dá ao camponês. Está dignificando o povo, especialmente o campesino adulto, por meio de uma educação integral que abrange a cultura básica e a preparação social e econômica, fundamentada numa autêntica formação religiosa. Está colaboran-

do decididamente para o aperfeiçoamento dos valores espirituais, culturais, sociais, familiares e individuais do homem. Existe, por isso, em toda a Colômbia, uma chama de idealismo. O homem está saindo de sua ignorância, de sua miséria e de sua pobreza, para afirmar o seu valor humano e a sua missão cristã. Todos cooperam. Ainda os céticos não podem resistir diante dos fatos e são obrigados, pelo que vêem, a confessar a magnitude e o esplendor da obra. São, às vezes, os melhores propagandistas das Escolas Radiofônicas, como tive ocasião, não raro, de observar em Cali, em Bogotá, em Sutatenza e outros lugares.

Monsenhor Salcedo se alinha entre os grandes gênios do bem, que o século XX nos tem dado. Esses — o mundo os condecora — não por invenções ou táticas bélicas, não por arrasamento de seres humanos ou destruição de pátrias, mas porque, voltados para Deus, são os únicos capazes de indicar e trazer à humanidade a ventura e o verdadeiro progresso, qual estrela do Oriente a iluminar os Magos a caminho para o Berço de Belém.

Para falar desta Obra, que a Colômbia oferece aos povos de todos os continentes, a palavra é insuficiente. Não se trata aqui de um otimismo balofo, mas, sim, radicado na lição intangível dos fatos.

Oxalá que no Brasil se conheça mais e melhor o verdadeiro papel destas Escolas Radiofônicas.

Não foi outra a finalidade dos meus estudos, das informações e notícias que da Colômbia remeti para o rádio e a imprensa brasileira. Porque não podemos sonhar com uma organização desse gênero, no

Brasil, sem que antes se conheça bem, sem que antes se desperte a consciência nacional, se unam os esforços de todos para uma só causa, — a extinção do flagelo da ignorância e a cultura básica integral das massas populares.

O Brasil, há muito, que sonha com uma educação em massa de seu povo. Em 1949, o Professor João Ribas da Costa, grande autoridade em matéria educacional, elaborou um plano pormenorizado de educação fundamental pelo rádio, onde, entre outras, expunha as conveniências econômico-financeiras do sistema, apresentando para os cofres públicos uma economia de um bilhão e quatrocentos, milhões de cruzeiros, em relação às despesas correspondentes ao processo comum de ensino.

Pouco menos de um ano depois, um técnico de educação do Estado do Rio, Professor Geraldo Januzzi, sem que nada soubesse do plano Ribas, idealizou e instituiu um curso de alfabetização pelo rádio através da Emissora ZYM-7, na cidade fluminense de Marquês de Valença, obtendo resultados satisfatórios, embora não pudesse executar um trabalho com todo o rigor técnico, por falta de ajuda financeira (Cf. "Educação Fundamental pelo Rádio", do Prof. João Ribas da Costa).

A viabilidade do sistema rádio-educativo, tão bem exposta pelo Professor Ribas em sua citada obra, foi confirmada por outra autoridade no assunto, Professor Fernando Tude de Souza. Cabe mencionar, ainda, as atividades que, há anos, o SENAC e o SESC vêm realizando em São Paulo, através da Universidade do Ar. Embora a sua finalidade não seja a educação popular de base e

sim a difusão de conhecimentos ligados ao interesse dos comerciários, as vantagens obtidas com este sistema comprovam a superioridade da recepção organizada sobre a recepção livre, diz ainda, o Professor Ribas.

Dois anos mais tarde, em 1955, a "Revista Eclesiástica Brasileira" estampa um profundo artigo de Frei Gil de Almeida Bonfim, O.F.M., estudando a conveniência do ensino radiofônico no Brasil e a iniciativa de Mons. Salcedo. Propaga-se a idéia, ora aqui, ora ali, pelo Brasil afora. Vale mencionar a iniciativa de D. Eugênio de Araújo Sales, Bispo Auxiliar de Natal, no Rio Grande do Norte, a do Sr. Secretário da Educação de Pernambuco, do Ministério da Educação, com um Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), sob a responsabilidade do Professor Ribas, a do Deputado mineiro Teófilo Pires e, por fim, a do Sr. Arcebispo de Curitiba, D. Manuel da Silveira d'Elboux, que já adquiriu três emissoras, a de Paranaguá, de Lapa e de Antonina, naquele Estado, para o apostolado radiofônico. Vê-se, por aí, que a idéia anda fermentando. Com mais algumas informações e outros debates, ela tomará pé e nascerá o movimento. Mas é preciso que estas forças dispersas se unam e entre elas apareça um líder. E todos o acompanharão. Até no Senado já se abordou o tema. Foi o memorável discurso do Senador Carlos Lindemberg (cf. "O Estado de São Paulo", nº de 4 de setembro de 1956), tecendo considerações sobre o livro do Professor Ribas. Esse discurso eu transcrevi em meu pequeno livro "Sutatenza, Mensagem de Paz ao Mundo" (as Escolas Radiofônicas

da Colômbia), Gráfica São José, Leopoldina, Minas, 1956.

Se o Sr. Diretor de EBSA, na sua bondade, quiser me conceder outras oportunidades de voltar ao problema, aqui estarei outras vezes, quando poderei expor aos caros colegas do magistério novos aspectos do momentoso tema e mesmo responder a qualquer dúvida ou objeção que me propuserem a respeito dos métodos e técnicas, como da eficácia das escolas radiofônicas, realmente uma possibilidade indiscutível no ambiente brasileiro. — *Côn. Geraldo Mendes Monteiro* — (E B S A, São Paulo).

#### SOBRE ALGUMAS NOTAS DE EXAME

Os resultados de que nos ocupamos aqui concernem às notas atribuídas respectivamente por dois professores do ensino superior, ambos corrigindo cópias de uma mesma prova de exame para obtenção de certificado de psicologia, psicologia da criança e pedagogia. O número de provas, através das quais, durante cinco anos (de 1951 a 1956), conseguimos obter estas duplas notas, eleva-se a 162.

Obtivemos os seguintes resultados:

	Médias	Sigma
Examinador A . . . .	8,25	2,57
Examinador B . . . .	9,07	2,15

As correlações entre as duas correções elevam-se a 80 (bravais) e 87 (tetracórico).

As correlações mostram uma concordância quase perfeita sobre o valor relativo das cópias. Entretanto, a diferença das médias, ao



que tudo indica, deve ser tomada em consideração.

O examinador A deu 47 notas iguais ou superiores a 10, contra 58 dadas pelo examinador B. Será que o examinador A só aceita como aprovados 47 dos 162 candidatos, ou seja 29%, e o examinador B, 58 dos mesmos 162, ou seja 36%? Nem um, nem outro, podemos garantir, possui uma tal severidade. É necessária aqui a intervenção de fatores suplementares.

Não nos esqueçamos do exame suplementar, que raramente aparece nos trabalhos docimológicos, mas que são freqüentes nos exames reais, para felicidade dos candidatos; tão freqüente que chegou a ser oficializado para o bacharelado. Mas o exame suplementar, dir-se-á, não altera em nada a diferença das médias.

Dizer isto é dar prova de estar redondamente enganado acerca da significação real de uma nota de exame. De um modo geral, a nota nunca é uma nota "ne varietur", e sim uma "anotação" com vistas a um critério deliberado de aprovação, como o exige todo exame sério. Assim é que — acreditem-nos — os examinadores A e B não diferem muito quanto à severidade. O examinador A, porém, aceita com mais facilidade modificar sua nota em função do critério de aprovação: sua nota 8,5 equivale à nota 9 do examinador B. A diferença das médias, portanto, tem mais a ver com uma diferença de técnicas (ligada, sem dúvida, a uma diferença de caráter; mas não podemos exigir de um examinador que seja um *robot*) do que com uma diferença de julgamento da prova. Tanto para um como

para outro examinador, a nota é antes de mais nada uma anotação; e esta natureza da nota é provada pelo fato de que os examinadores não a colocam sobre a prova de maneira indelével (quantos examinadores, prudentemente, colocam suas notas a lápis!). A nota serve para indicar uma certa posição a respeito do critério de aprovação, é um guia. E, em muitos casos, estes guias se são reforçados por apreciação de outra natureza (notas mensais, boletins escolares, etc.) das quais não podemos subestimar a importância — além do mais, oficializada ainda para o bacharelado com a criação de um boletim escolar que o presidente da banca examinadora deve obrigatoriamente conhecer antes de o assinar, em caso de protesto do candidato.

Que concluir, então, deste desacordo aparente entre dois examinadores que, entretanto, estão em perfeita harmonia? Antes de mais nada, é necessário muita prudência nas conclusões docimológicas. Insistamos.

Uma nota só tem significação real em função do uso que dela fazemos. A aura de incerteza que a envolve necessita ser compensada tanto pelo acaso (inúmeras composições) como por fatores de outra natureza (critério de aprovação, apreciações escolares). Um bom exame nunca deve ser considerado como uma simples soma de notas.

A média das notas de um examinador depende: 1°) de sua técnica pessoal; 2°) do nível que atribuirá ao exame. A técnica não importa muito. O nível do exame não depende nunca de julgamentos sobre os candidatos tomados individual-

mente, e sim de uma concepção pedagógica e até mesmo social. Neste sentido, é possível harmonizar as concepções dos examinadores (em primeiro lugar, pela escolha destes, e em segundo lugar, por instruções e critérios de aprovação).

A diferença de notas entre examinadores — quando se trate de examinadores *sachant corriger* (que nem sempre é o caso em certas pesquisas docimológicas) decorrem, sobretudo, de divergências de concepções, mais que divergências casuais. São típicas destas divergências as oposições — freqüentes em ciência e não apenas nos exames — entre os que julgam um problema levando em conta a marcha do raciocínio e aqueles que só querem julgar o resultado, ou, no caso do exame de bacharelado de filosofia, entre aqueles que apreciam sobretudo a forma e a inteligência do tema e aqueles que dão mais importância à base de conhecimentos. Aqui também, como no caso do nível a atribuir ao exame, alguns remédios são possíveis.

Quando o examinador sabe examinar, quando êle sabe que nível atribuir ao exame, quando êle sabe em que sentido deve orientar suas correções, êle não necessita ser um grande especialista para conseguir um bom resultado: as qualidades do sábio e as do examinador não são as mesmas; as qualidades do bom técnico e as do examinador estão sempre em oposição. Também não deve ser motivo de escândalo se as correções de alguns sábios professores ou de alguns técnicos resultarem

mais mediocres do que as de uma bacharelada em letras, inteligente, e que possa fazer correções aceitáveis de provas científicas para diploma de licenciado<sup>2</sup>.

Quase sempre exageram muito os resultados docimológicos obtidos por observadores sem prática em comparação com os resultados obtidos por examinadores também sem prática. Seria melhor estudar os examinadores experimentados em exames reais. Constatar-se-ia, então, que alguns destes exames são talvez menos aleatórios do que se pretende. E ver-se-ia, então, que neste domínio seria mais fecundo procurar saber como funciona um bom exame do que tirar, contra os exames em geral, conclusões apressadas de experiências artificiais. A "diplofobia" não é menos condenável que a "diplomania". JEAN CHATBAU — *Enfance*, França).

#### CRIANÇAS BEM-DOTADAS

Os testes de inteligência, criados e desenvolvidos por psicólogos, psiquiatras e educadores, no começo

1 Como afirmaram, por um lado, Laugier e Weinberg, e por outro, Bonnardel.

2 Exemplo de Laugier e Weinberg, Com o qual volta e meia nos acentam e que é pouco surpreendente. Seria preciso ainda que: 1) a bacharela fosse inteligente, e certamente é o caso; 2) que ela conhecesse suficientemente o seu tema, que também era o caso, visto que leu uma vez as 37 copias: os que fazem muitas correções de exames sabem como é útil — e muitas vezes Instrutivo — esse tipo de leitura.

3 Fato notável a esse respeito é o fracasso quase total da dupla correção feita nas provas de bacharelado com notas inferiores.

deste século, podem determinar, com poucas probabilidades de erro, a *idade mental* das crianças, que nem sempre coincide com a *idade cronológica* ou *real*. Uma criança pode ter a *idade real* de sete anos, achando-se em idade escolar, e ter a idade mental de apenas cinco, o que a impedirá de executar as tarefas do primeiro ano primário. Diz-se, então, que essa criança é *oligofrênica*, isto é, que ela tem atraso do desenvolvimento intelectual, que a sua *idade mental* é inferior à sua *idade cronológica*.

À vista disso, com a dupla finalidade de treinar as crianças *oligofrênicos* e de não atrasar o aproveitamento das crianças *normais*, isto é, daquelas que têm *idade mental* correspondente à *idade real*, criaram-se classes especiais para as crianças com deficiência intelectual. Não somente classes, mas escolas, clínicas, hospitais, com os mais engenhosos disfarces, com o intuito de recuperar, para o serviço da comunidade, essas crianças excepcionais, como também são denominados os atrasados da inteligência.

Acontece, porém, que essas crianças são dificilmente educáveis, e pouco é o rendimento que se obtém delas. Apesar disso, no mundo inteiro, um exército de pediatras, puericultores, enfermeiros especializados, psicólogos, psiquiatras, educadores, assistentes sociais, etc, gastando milhões, se dedica ao tratamento e educação dessas crianças.

Longe de nós o pensamento de que esses infelizes seres humanos devem ser entregues ao próprio destino. Mas o que é chocante é saber-se que existem, no mundo, milhões de crianças normais, com possibilidades de serem elementos integran-

tes e positivos da sociedade, que se desenvolvem ao Deus dará sem meios de frequentar a escola, sem qualquer espécie de assistência, enquanto às infranormais são concedidas tantas facilidades. O mais espantoso, porém, a meu ver, é o desprezo que se dá às crianças de inteligência superior, àquelas que estão colocadas acima da mediania, e que são conhecidas como *supranormais* ou *bem dotadas*.

Estas crianças, desde cedo, revelam uma grande curiosidade pelas coisas, um intenso desejo de aprender e realizar coisas novas. Com antecedência de um a dois anos, aprendem a ler. Possuem grande atenção, excelente memória e um claro raciocínio que não são apanágios das crianças da mesma idade. Sabem contar uma história com clareza, em boa ordem, sem se perder nos detalhes. Possuem diversos interesses e muita iniciativa. Na escola, os deveres são fáceis para elas, e tornam-se uma espécie de jogo.

Dada a facilidade com que aprendem, dentro em pouco a vida escolar se torna monótona e sem atrativos. As crianças e adolescentes bem dotados são propensos a ficar inquietos, enfatuados, preguiçosos ou rebeldes. Muitos deles se perdem, porque as suas capacidades não são reconhecidas a tempo, não se lhes ensinaram a trabalhar como podiam, não lhes deram a oportunidade para fazer a carreira para que tinham aptidões. No mundo inteiro, milhões de crianças bem dotadas não dispõem de meios para prosseguir nos estudos, e tornar-se um grande profissional, um grande artista, um líder do pensamento ou da ciência. Uma estatística oficial dos Estados Unidos revelou que cerca de

200.000 crianças supranormais, saídas anualmente do curso secundário, não ingressam nas universidades. Diz Margaret Mead que o sistema educacional americano não ajuda aos bem-dotados. Isso é apenas uma parte da verdade. Nenhum sistema educacional do mundo se preocupa com as crianças excepcionais, devendo esta palavra ser compreendida no seu exato significado.

Tentativas têm sido feitas, na Alemanha, nos Estados Unidos e até mesmo no Brasil, no sentido de criar-se escolas ou cursos especiais para o aproveitamento dessas crianças, de onde sairão os guias de amanhã. Mas todas essas tentativas têm fracassado, esbarrado sempre na incompreensão dos responsáveis pelo sistema educacional existente em todos os países do mundo. Incompreensão que deve estar relacionada com o medo supersticioso que às pessoas medíocres inspira o homem de gênio, criatura solitária, tão sabedora de coisas, tão diferente aos demais. A mediania não simpatiza com os homens de inteligência superior, capazes de fazer tantas coisas difíceis, de inventar ou descobrir tantas maravilhas. Paganini foi acusado de ter pacto com Lúcifer, pelo fato de compor e executar tão ricas melodias. Outros homens de gênio têm sido catalogados como loucos ou degenerados. O que não é verdade. Mesmo que o fossem, esses indivíduos excepcionais são necessários ao progresso da sociedade humana. E à custa deles que a ciência progride, que se fazem novas descobertas e novos inventos. Sem eles, ainda estaríamos na idade da pedra lascada. E a sua sementeira se encontra exatamente entre as

crianças *supranormais*. Delas é que sairão os futuros grandes artistas, sábios, pensadores — os guias da humanidade.

Já que os governos, através dos seus sistemas educacionais, não se interessam por elas, procurem os pais compreendê-las e amá-las, e dar-lhes todo o auxílio e estímulo de que necessitam a fim de que não se tornem desajustadas, e deixem de realizar a sua missão sobre a terra, que é a de fazer o mundo mais belo e confortável, livre de doenças e misérias, livre — quem sabe<sup>o</sup> — da estupidez e da concupiscência, que tantos males têm infligido à humanidade.

Aos que sabem inglês, recomendo o excelente livro de Theodore Hall — *Oifted Children, The Clevelaná Story*, recentemente publicado por The World Publishing Company de New York. O preço é de dois dólares, e a FTBAN facilita a compra e remessa dos mesmos. — JOSÉ S. ROCHA FILHO — (*Correio da Manhã*, Riol.

#### A SELEÇÃO DE ALUNOS PARA AS CLASSES ESPECIAIS\*

A civilização moderna, promulgando a obrigatoriedade do ensino primário, reconheceu a necessidade de aproveitar todos os indivíduos mesmo os menos aptos. Com o estabelecimento do ensino público, realização que pode dizer-se do nosso tempo, procurou-se facilitar a todos os indivíduos as condições de se instruírem e aperfeiçoarem. A maneira natural de atingir esta finalidade não podia ser outra que a do ensino coletivo.

\* Palestra pronunciada na Associação Brasileira de Educação.

Mas, a organização em classes tendo apenas como elemento de classificação a idade, a religião, o tempo de escola, o sexo, deu a estas, em virtude dos largos limites entre os quais podem oscilar os valores da inteligência e das aptidões humanas, uma heterogeneidade manifestamente prejudicial para o rendimento do ensino.

Os menos aptos, os excessivamente lentos, dadas as dificuldades de receptividade e aprendizagem, tinham quase sempre de ser sacrificados em proveito dos restantes, tornando-se motivo de perturbação e verdadeiros indesejáveis na classe.

Por isso, depressa se viu a vantagem que havia em agrupar os alunos, tendo como elemento de seleção o nível mental e as possibilidades de aprendizagem. E' esta uma das maiores realizações da pedagogia moderna — a da organização científica e racional do ensino.

A seleção das crianças que frequentam a escola foi defendida desde há muito tempo. Num relatório de Hertault-Lamerville apresentado ao "Conseil des Cinq Cents" no dia 22 Brumário do ano VIII, portanto em 1799, encontram-se estas passagens:

"Afin que la jeunesse reçoive une instruction appropriée, le maître d'école et son assistant feront une distinction entre les élèves et n'imposeront pas aux faibles et aux lents des tâches aussi lourdes qu'aux forts et intelligents pour que ceux-là puissent suivre et ne restent pas en arrière.

1 Cfr. — Dottrens (Robert) — Le progrès à l'école: sélection des élèves ou changement des méthodes? — Delachaux et Niestlé S. A.

Dans une école nombreuse, tous les enfants n'apportent point les mêmes dispositions à s'instruire. L'un des instituteurs se chargera des plus tardifs, l'autre l'élèvera à quelques connaissances supérieures, à des éléments d'instruction plus étendus les jeunes citoyens doués de plus d'aptitudes: ils profiteront de cette encourageant division, la République y applaudira et le corps législatif aura établi pour la classe du peuple le moins opulente, le mode d'instructions de plus utile".

Foi da necessidade de atender às condições físicas de grande número de indivíduos que nasceram as escolas e os métodos especiais de ensino para cegos e para surdos. Mas enquanto as anomalias físicas são evidentes à observação, as anomalias mentais só podem, em geral, ser caracterizadas por processos especiais e por observações demoradas. Tais processos estão nitidamente relacionados com o desenvolvimento dos estudos de psicologia infantil que verdadeiramente pertencem ao presente século.

A experiência demonstrou, por outro lado, as possibilidades que havia de recuperar grande número de deficientes, físicos ou intelectuais, desde que lhes seja dado acompanhamento apropriado e o ensino seja feito gradualmente e orientado em atenção à categoria e extensão de deficiência.

É um ensino que tem de adaptar-se a cada caso, ser orientado de acordo com a capacidade intelectual e as aptidões de cada criança.

Os grandes deficientes, incapazes de qualquer aprendizagem escolar ou aquisição útil, não interessam à escola. São os deficientes educáveis, isto é, aqueles em que a apli-

cação de métodos e cuidados particulares permitem obter aproveitamento sensível.

Embora se compreenda facilmente a vantagem de separar as crianças desadaptadas do conjunto das crianças regulares, constituindo para elas classes à parte das classes ordinárias, onde apenas seriam elementos de perturbação, a criação de classes especiais não tem um século de existência. Todavia, estão hoje generalizadas e quase todos os países civilizados as instituíram.

O primeiro asilo para crianças atrasadas abriu-se na Alemanha, em 1863. Seguiu-se a abertura de classes do mesmo tipo noutras cidades suíças, na Alemanha, Bélgica França, -etc.

Os países germânicos adotaram o critério de criar escolas especiais para as crianças atrasadas. Pelo contrário, na França e na Suíça Francesa, a tendência tem sido a de criar classes especiais junto das classes ordinárias. O primeiro critério permite um melhor agrupamento das crianças atrasadas, baseando-se nas suas possibilidades de desenvolvimento; o segundo tem a vantagem de não afastar as crianças de seus companheiros, dos irmãos e irmãs, mantendo-as, portanto, em contato com seu meio.

A criação das classes especiais para atrasadas não resolveu por completo o problema das crianças que não aproveitam na escola. Separadas aquelas, havia ainda crianças que, sem serem atrasadas mentais, devido a outras causas, não tinham rendimento escolar.

O problema posto por este tipo de crianças foi criteriosamente so-

lucionado desde 1900 pelo chamado sistema de Mannheim.<sup>1</sup>

A solução consiste em intercalar, entre a série das classes normais e a série das classes especiais para atrasados, uma nova série: a das classes fracas ou de desenvolvimento. A divisão vertical por classes vem juntar-se uma divisão horizontal dos alunos, segundo suas aptidões.

Vale a pena determo-nos um pouco sobre a organização de Mannheim. O sistema referido compreende os seguintes tipos de classe:

1° — *As classes normais.*

2° — *As classes fracas* para alunos cujo desenvolvimento é mais lento ou mais tardio; para as que apresentam defeitos de natureza física, perturbações do crescimento, fatigabilidade anormal, perturbações da memória, da atenção, da vontade; para as crianças cujo desenvolvimento normal foi atrasado por causa de doenças e que reclamam toda a solicitude do professor; para as crianças das classes normais que ficam reprovadas nos exames.

3° — *As classes especiais* para os atrasados que são capazes de desenvolvimento, mas incapazes de cumprir com êxito o plano normal dos estudos.

Quanto mais as condições físicas e psíquicas em que a criança vive forem desfavoráveis ao seu desenvolvimento, diz Scikinger, o fundador do sistema de Mannheim, mais o meio educativo deve ser propício. Para isso torna-se necessário:

1 — Reduzir o número de crianças nas classes.

1 Cfr. — Balmer (F.A.) — *Les classes dites faibles.* — Delachaux et Niestlé S. A.

2 — Preparar os professores para sua missão especial.

3 — Fazer a divisão em seções no interior das classes tendo em vista atingir uma maior individualização do ensino.

4 — Adaptar as matérias a ensinar de acordo com a receptividade das crianças.

Neste caminho para uma organização cada vez mais aperfeiçoada, o problema dos chamados supernormais não tardou, também, a aparecer. Pois que tantos cuidados se apresentavam aos deficientes mentais, por que razão não cuidar dos melhores dotados, daqueles que, logicamente, hão de constituir mais tarde as elites<sup>o</sup>

Foi a Alemanha o primeiro país a inaugurar as *classes fortes* (1905). Outros países se lhes seguiram. Já em 1918, na cidade de Hamburgo, estas classes agrupavam um milhar de alunos.

Deste modo, graças aos progressos feitos no sentido do melhor conhecimento da psicologia infantil, da experiência pedagógica de muitos anos, da organização científica do ensino, pode dizer-se que se atingiu em alguns países como Suíça, Bélgica, Suécia, Alemanha, a realização da "escola por medida" preconizada por Claparède.

Nos Estados Unidos da América do Norte, tem havido cuidado particular com as crianças necessitadas de assistência, sendo em Chicago que a educação especial para crianças desadaptadas atingiu grande desenvolvimento. Por isso vou deter-me um

pouco na análise dessa organização pois nos mostra, ao mesmo tempo, como é feita a seleção das crianças.

As escolas públicas de Chicago, reconhecendo que as crianças atrasadas mentais têm o mesmo direito que as normais de receber os benefícios de um plano de estudo que se adapta às suas possibilidades e necessidades educativas, instituíram para elas classes especiais que funcionam ao lado das classes regulares. As classes especiais podem ser criadas em qualquer escola, com cerca de 15 crianças, as quais, por possuírem inteligência abaixo do normal, não são capazes de acompanhar a classe regular. Uma vez instalada tal classe, pode receber também as crianças atrasadas de outras escolas próximas desde que não exceda ao número de 15. Se o número de crianças o justificar, podem ser criadas duas ou mais classes especiais junto de cada, escola de classes regulares.

As crianças só vão frequentar a classe especial por indicação do psicólogo do "*Bureau of Child Study*" e como resultado de um exame individual cuidadoso.

Se o quociente de inteligência se situa entre 50 e 75, o psicólogo recomenda a colocação numa classe não graduada. As escolas não aceitam crianças com quociente de inteligência inferior a 50, por não as considerarem capazes de aproveitamento.

As crianças de quociente de inteligência superior a 75 são consideradas capazes de aprender na classe

1 Cfr. — Hall (Margaret) — Educação especial para crianças anormais nas escolas públicas de Chicago. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XII, n.º 33 — 1948.

regular, desde que sejam ajudadas pelo professor.

Muitas vezes, quando o quociente intelectual oscila entre 70 e 80, embora a criança seja mandada freqüentar uma classe especial, vai passar uma parte do dia na classe normal, correspondente a sua idade cronológica, para que se beneficie do contato social normal com as outras crianças da mesma idade.

O psicólogo examina com freqüência as crianças das classes não graduadas para verificar o diagnóstico anterior e avaliar do progresso feito por elas. Sempre que se verifique que a criança pode acompanhar satisfatoriamente uma classe regular, é transferida para ela.

Na classe especial, o que se pretende é que a criança adquira o mecanismo da leitura e da escrita. O plano de estudos para os atrasados mentais é feito de acordo com as suas necessidades e interesses, procurando-se, sobretudo, preparar a criança no sentido de solucionar os problemas que encontrará na vida ordinária, isto é, prepará-la para a vida no lar e na comunidade.

Para as crianças atrasadas com mais de 12 anos, as classes especiais são constituídas por "Lower vocational centres" (centros vocacionais) de nível elementar em que o ensino literário cede lugar ao ensino vocacional simples: para as raparigas, preparação para donas de casa; para os rapazes: preparação profissional, como sejam cursos de carpintaria, ferreiro, desenho, eletricidade, transporte, mecânica do lar, etc.

Para as crianças que, por serem portadoras de um defeito físico, ou por necessitarem de ter durante o dia um tratamento especial, não podem freqüentar as classes regula-

res, existem escolas especiais, edificadas de propósito para esta categoria de crianças. Assim, as crianças cardíacas, com paralisia espasmódica, mielite, tuberculose óssea, etc, fazem ali a sua aprendizagem escolar. Há serviços de transportes adequados e o edifício tem instalações apropriadas para este tipo de crianças.

Destas crianças, as que têm inteligência normal seguem as classes regulares, podendo ingressar até no ensino secundário. Para as outras criam-se classes especiais na mesma escola. O ensino é feito no sentido de aproveitar o melhor possível as suas possibilidades manuais. Por exemplo, para as crianças espasmódicas fornecem-lhes máquinas de escrever por se ter verificado que com inibições de coordenação muscular, podem usar melhor a máquina de escrever, à mão.

Para crianças com visão deficiente organizam-se classes especiais que têm por fim: 1) instruir a criança fazendo o menor esforço visual; 2) ensinar a criança a conservar a vista que ainda possui; 3) orientar as crianças de maneira a poderem ocupar um lugar na sociedade. E, assim, as crianças sofrendo de miopia simples ou progressiva, astigmatismo, nistagmo, catarata, fazem sua preparação não só nas escolas primárias, mas também nas secundárias. O plano educativo é deixar os escolares de visão deficiente nas classes especiais, durante todo o ensino que requeira visão. Para as outras atividades freqüentam as classes regulares e misturam-se com as crianças normais da mesma idade e que são normais fisicamente, isto para evitar o sentimento de isolamento e anormalidade nos edu-



candos de visão deficitária, procurando-se, portanto, fazer assim a socialização desta criança.

Para os duros de ouvido há classes especiais que funcionam junto das classes normais. O programa de estudos é o mesmo das crianças normais. Nas escolas elementares, há classes especiais para a correção de todos os tipos de defeitos de linguagem.

As crianças cujas características de conduta ou de personalidade se afastam da usual, isto é, que apresentam perturbações de comportamento, são encaminhadas para as escolas organizadas para atender às necessidades especiais de tais alunos.

Até há pouco, a criança cuja conduta perturbava o ambiente escolar, o aluno cuja personalidade o impedia de adaptar-se às exigências da vida na classe, que fugia habitualmente da escola, era, simplesmente, expulso. Hoje, a escola é que, reconhecendo a sua responsabilidade, procura remediar o problema da educação destes alunos.

O ensino ministrado nas classes especiais é quase todo individual. No entanto, faz-se compreender a estas crianças que, embora realizem tarefas individuais, são partes de uma comunidade.

Mesmo que o progresso individual seja essencial, devem aprender a viver e a trabalhar numa situação social.

Na Europa, a tendência é de internar em escola de reeducação as crianças cujo quociente intelectual oscila entre 50 e 70, onde, a par da aprendizagem escolar, fazem a preparação profissional. Para as classes especiais vão as crianças cujo quociente vai de 70 a 90.

Em Portugal, a assistência às crianças desadaptadas é realizada por instituições diferentes, umas dependentes de organismos do Estado, outras de iniciativa particular.

A criação das classes especiais data de 1947 e depende do Instituto Costa Ferreira, que, desde 1942, é o organismo coordenador das atividades respeitantes à higiene mental das crianças e dependente do Ministério de Educação Nacional.

Instalado em Lisboa, em edifício moderno, o Instituto Costa Ferreira funciona, ao mesmo tempo, como centro de observação e classificação das crianças desadaptadas, isto é, como dispensário da higiene mental infantil, como escola de preparação de professores das mesmas crianças, como centro de orientação técnica das classes especiais e como centro de estudos e de pesquisas científicas no domínio médico-pedagógico e médico-social da infância.

Nesse sentido, o instituto trabalha em ligação e íntima colaboração com os três dispensários de higiene mental do País.

Para a observação e a classificação das crianças, o I.C.F. dispõe de uma consulta externa, de um internato, de brigadas técnicas e de um serviço social.

As crianças são trazidas à consulta pela família, ou enviadas pelas escolas, pela Assistência Pública, pelos Serviços Jurisdicionais de menores, pelas clínicas pediátricas e psiquiátricas, etc.

A observação compreende exames morfoclínico (R. X.), de laboratório (M. B.), psicológico e psiquiátrico.

Um internato com 40 camas permite colocar e conservar em observação as crianças cujo diagnóstico,

numa consulta externa, se torne difícil ou duvidoso, de modo a estudar o seu comportamento.

Ao mesmo tempo, o serviço social realiza um inquérito sobre as condições familiares e escolares de cada criança.

Laboratórios convenientemente apetrechados e servidos por pessoal especializado permitem fazer tratamentos biológicos, eletrochoque, proceder à observação psicológica e psiquiátrica, realizar tratamentos de psicoterapia, reeducação psicomotora, ortofrenia, etc.

Estabelecido o diagnóstico, as crianças são enviadas, segundo os casos, ou para a família (convenientemente orientada quanto ao modo de proceder para com as crianças), para as "Tutorias" e "Reformatórios", para as classes especiais, para as escolas de reeducação, para as clínicas de psiquiatria infantil, ou para asilos para desadaptados irrecuperáveis.

O Instituto Costa Ferreira organiza, em cada ano, um curso de especialização destinado a preparar professores para as classes especiais.

Para freqüentar o curso, cujo número de alunos não pode exceder 15, é necessário ser professor ou possuir diploma universitário.

O curso tem a duração de um ano e compreende a freqüência de duas cadeiras: uma de psicologia, outra de pedagogia especial. O ensino tem caráter essencialmente prático. Os cursos técnicos são acompanhados por demonstrações, quer nas classes de observação do Instituto, quer nas classes especiais existentes junto das classes normais das escolas primárias oficiais.

O ensino prático é orientado por professores adjuntos.

Ao Instituto Costa Ferreira pertence ainda a orientação técnica das classes especiais que funcionam nas escolas de ensino primário elementar, ao lado das classes normais, assim como a seleção das crianças para as mesmas classes. Esta é feita por brigada de técnicos do Instituto que visitam as diferentes escolas.

No domínio da investigação científica, o pessoal do I.C.F. realiza estudos de psicologia infantil, procede a aferições de testes para as crianças portuguesas, etc.

Os trabalhos realizados são publicados na Revista do Instituto, "A Criança Portuguesa".

O pessoal técnico do Instituto compreende, além do Diretor:

1) — Nos Serviços Pedagógicos: 1 psicopedagogo chefe, 5 psicopedagogos adjuntos e 6 educadores.

2) — Nos Serviços de Psiquiatria Infantil, 3 médicos psiquiatras da infância, 1 enfermeira, 1 preparadora de laboratório.

3) — No Serviço Social: 2 assistentes sociais e 2 auxiliares de serviço social.

As crianças instáveis, atrasadas mentais, etc, freqüentam, como disse, classes especiais, criadas junto das classes normais e regidas por professores especializados.

O número máximo de crianças em cada uma destas classes é de 15.

Para os débeis mentais existem em Lisboa dois institutos: um para reeducação de rapazes — I. A. C., outro para reeducação de raparigas — I. C. R.

O primeiro está instalado numa quinta, nos arredores da cidade, comporta atualmente 130 internados. Além de classes especiais, a escola possui diferentes oficinas: carpinta-

ria, sapataria, tapeçaria, colchoaria, tecelagem, empalhador, vassoureiro, cesteiro etc.

Os alunos realizam também trabalhos agrícolas e jardinagem.

O I. C. R. alberga centenas de raparigas. O ensino orienta-se sobretudo para a preparação profissional como sejam: cozinha, costura, bordados, tecelagem, etc. Tem também classes especiais.

Eis esboçados a traços largos o quadro de assistência às crianças excepcionais em Portugal.

Sem dúvida que esta assistência está longe de corresponder inteiramente às necessidades. Todavia, os progressos realizados são muitos e grande número de crianças recebe já hoje o amparo o a assistência de que necessitam. — MARIA IRENE LEITE DA COSTA — (*Educação, Rio*).

#### DEPOIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL\*

A escola brasileira típica é intelectualista. O aluno que gosta de relações abstratas, e que se compraz em expô-las verbalmente, é tido como o melhor. O aluno com inteligência mecânica ou social nunca é o "melhor aluno". Ouvir e repetir sem discutir garante o prestígio. Podemos dizer, portanto, que, quando aprendemos alguma coisa, informação ou habilidade, conhecimento ou ação, estamos aprendendo também o método pelo qual adquirimos novo conhecimento, habilidade ou ação. Assim, a escola que ensina autocráticamente está ensinando autocracia. A escola brasileira, verbalista e intelectualista, seria uma escola con-

veniente no começo do século XIX e não no meio do século XX.

Aprende-se para fins de sabatina, provas e exames, apenas para isso. Esta é a atitude das crianças das escolas primárias, dos adolescentes das escolas secundárias e até dos adultos das escolas superiores.

O que se aprende não tem utilidade para o aluno, é divorciado dos problemas da vida. O conhecimento é enfadonho e não se aprende pelo prazer de aprender, mas por uma imposição da sociedade que obriga a criança, o adolescente e a adulto a adquirirem conhecimentos sem valor instrumental, numa obrigação enfadonha que dura vários ! nos. E' como já disse alhures: "A educação é a luta organizada das gerações velhas contra as novas, para que estas não as ultrapassem." E" o que estamos vendo no Brasil.

A atitude dos alunos para com as escolas é, em síntese, esta: "um mal necessário a que não podemos fugir". As salas de aula não têm vida, é a consequência. Cada família é obrigada a manter um curso correlato ao da escola, para que seus filhos possam vencer as barreiras escolares semanais, mensais e anuais. Os valores nesta escola autocrática estão, pois, em ouvir, escrever e repetir, mas não em pensar, em confiar em si, em saber que a própria originalidade é mantida e respeitada, é, em suma, incentivada.

Em uma investigação feita por mim entre professores, verificou-se que mais de 50% dos mestres ensinam para ter um meio de vida. Assim, o professor é um frustrado social. Tem como atividade profissional um trabalho escolhido meramente por efeito de imperativos econômicos. Não nos admiremos

\* Texto de entrevista concedida a *Folha da Noite*, de São Paulo.

que não tenhamos confiança em nós, que não saibamos pensar, que os nossos partidos políticos sejam pessoais e não doutrinários, que nos liguemos a esses partidos pelos homens que os compõem, não pelo seu programa, nem pelos ideais; que não haja democracia, porque tudo, em suma, é conseqüência da educação que no Brasil está fracassando. A crise não é política, é de formação de personalidade; não temos filosofia da educação e não estamos tendo educação, no sentido do termo. O povo está mantendo pseudo-escolas para os professores e rouba-se às crianças e aos adolescentes o direito que lhes assiste de serem, efetivamente, preparados para o futuro.

As investigações sociológicas e antropológicas demonstram que a escola surgiu nas sociedades humanas quando, nestas, a vida se tornou tão complexa e mutável que o mero viver no grupo não garantiu mais aos jovens e imaturos a eficiência de bem viver na idade adulta. Institucionalizou-se, então, a agência de formação sistemática. Abreviou-se a experiência necessária para garantir a eficiência de viver. E com isso, ela, que devia preparar para bem viver, se foi distanciando cada vez mais da vida, transformando-se em preparadora para agências ulteriores de educação, outras escolas.

A escola brasileira não fugiu à regra. Formalizou-se tanto que perdeu de vista os problemas reais da vida e passou a transmitir o conhecimento sistemático, sem indagar se este é ou não conveniente à vida no seu conteúdo (programas e matérias) e nos seus métodos. Hoje, Seu papel social no Brasil é o de transmissão de técnicas fundamen-

tais (escola primária) e daquele conhecimento indispensável à entrada em outras escolas, as profissionais ou propedêuticas (escolas de ensino de grau médio). Estas se tornaram por sua vez preparadoras para ingresso em escolas profissionais especializadas, de nível secundário e superior.

Se estudarmos a escola que temos, verificamos que existe uma lacuna entre a escola e a vida real. E' um fenômeno comum a todas as escolas, além da escola brasileira. No formalismo de que a escola se reveste ela não pode acompanhar a mudança social. Em todas as épocas o atraso cultural da escola é um fenômeno reconhecido e irremediável. Esse atraso, que existe em todas as partes do mundo, no Brasil chega a uma acentuação além de qualquer expectativa: nossas escolas se assemelham às escolas do século XIX. Essa escola é conservadora. E nem podia deixar de sê-lo. Há aqui atraso cultural na escola, é fora de dúvida. Nós mesmos encaramos com desconfiança uma escola que não seja tradicionalista, em que se mudem os hábitos comuns e daí as dificuldades em reformá-la. Os pais e as demais forças conservantistas não vêem com bons olhos a ação reformadora na escola. Cada poder entrincheirado (família, igreja e as classes armadas) não encara por isso probabilidade de renovação da escola.

Se, de um lado, a sociedade aspira a outra escola, de outro se opõe à renovação com o peso da rotina. Temos o receio da mudança para um tipo de escola em que nossos filhos vão escolher os programas, em que ditarão o que devem fazer por seu interesse, orientados

pela dinâmica de seus motivos *a* de seus objetivos.

Cometemos um erro grave, porém, que os outros não estão cometendo. É o de Não fomentar a iniciativa privada, experimental. Oficializamos as escolas, exigimos que sigam os programas oficiais e, para termos certeza de que as normas são obedecidas, colocamos dentro da escola o inspetor escolar. Eliminou-se, pois, toda oportunidade da experimentação que a escola particular, por sua natureza, poderia realizar. Ação essa que, em campos pequenos, não produziria danos graves. Mas que é de efeitos desastrosos no complexo e múltiplo mecanismo das escolas particulares.

A Fundação Getúlio Vargas instalou um colégio que se deseja seja modelo e, no entanto, também êle teve que obedecer aos programas oficiais. Mesmo na própria Faculdade Nacional de Filosofia não se consegue ainda a renovação dos programas no seu Colégio de Aplicação. Encontra-se, assim, de todos os lados uma série de resistências e o resultado é a não evolução do ensino. Em conseqüência, impede-se o progresso da sociedade, mantendo-se um estado de coisas que não se coaduna com a nossa realidade.

Há experiências no estrangeiro, em busca da escola ideal. Temos, por exemplo, a "Lincoln School", uma das mais modernas, junto à Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e o Liceu "Manuel de Salas", no Chile. Nesta, por exemplo, se a visitássemos, seríamos recebidos pelo seu presidente, que é um dos alunos. Êle constitui com os demais companheiros de gestão uma liderança democrática. Foi

eleito por toda a escola após luta política (propaganda, eleição). Ao lado deste Conselho Executivo, há um Conselho Judiciário que julga se as disposições estão sendo bem cumpridas pelo Executivo. Há na direção da escola três podêres, tal como nos governos democráticos, exercidos pelos alunos. Os diretores adultos só interferem quando o presidente pede conselho. Os professores e diretores constituem um Conselho Consultivo.

O programa não é de matéria: é de atividades. For exemplo, numa das séries ginasiais da "Lincoln School" — "Como o homem se transportou através das idades (um ponto)". Assim, para estudar a história dos meios de transportes — eles tiveram que estudar história. O professor de História foi solicitado a dar as fontes bibliográficas, e conhecimento necessário quando as fontes eram omissas, mas só deu esses conhecimentos quando os alunos não puderam encontrá-los sozinhos. Depois estudaram a evolução dos transportes, não mais no tempo, mas no espaço e estudaram as transformações em face das peculiaridades regionais. Estudo geográfico. Entrou em cena aqui o professor de Geografia com a informação sobre o necessário. Por fim, os alunos apresentaram um trabalho a esse respeito. Os de capacidade literária escreveram peças literárias e outros trabalhos de formas diferentes. O professor de Literatura e de Língua Inglesa colaborou na parte de cada um. Em seguida, os alunos foram construir todos os meios de transportes estudados com a colaboração dos professores de artes industriais e domésticas. O professor de Física, a consistência do material a empre-

gar, sua resistência. Para fazer mensuração surgiu o problema aritmético, algébrico, etc, resolvido com os professores de Matemática. No final, foi feita uma exposição de tudo que haviam realizado e uma representação para a assistência. Essa é uma escola que gira em torno de uma atividade nascida de um problema de vida, e com o auxílio que a matéria pode dar para resolver tais problemas. O professor entrou com a sua maior experiência, para ajudar no momento adequado.

Essa orientação vai desde o jardim da infância até o último ano do colégio, na base de atividade e não de matérias. Incentiva-se assim a colaboração. A sala de aula não tem carteiras formais: existem mesas que podem, de um momento para outro, se transformar em grandes mesas ou em conjuntos menores. Sempre que a solução dependa da colaboração de todos, forma-se uma mesa-redonda, os professores aparecem como informantes e os alunos deliberam em conjunto. A biblioteca tem como bibliotecários os próprios alunos. Incentiva-se, por todos os meios, o desenvolvimento da personalidade.

Não se diga, por exemplo, que o Chile e os Estados Unidos sejam países muito avançados neste setor. A Bolívia, por exemplo, já tem todas as suas escolas primárias renovadas e enquanto isso as nossas estão em tremendo atraso. E por que isto? Porque foi mais sensata que nós: mandou buscar, na Bélgica, Décroly e seus discípulos que, após cinco anos de trabalho, organizaram a escola boliviana. Uma escola boliviana primária dura nada menos de oito horas

por dia. A criança come na escola e a alimentação, via de regra, é feita por ela mesma. Todas as escolas têm artes domésticas para as meninas, porque os belgas, que prepararam as escolas bolivianas, sentiram que era preciso dignificar a mulher no lar, para que ela não desejasse fugir dele e o jeito era ensinar, na escola primária, a lavar, cozinhar, passar a ferro, a descobrir a beleza de um lar bem organizado. Que fazemos nós, neste mesmo sentido?... O próprio Paraguai, a despeito de sua pobreza, tem como atividade obrigatória, em suas escolas normais rurais, a economia doméstica. O Paraguai possui nada menos que oito escolas normais rurais e São Paulo, que tem cerca de dez vezes a população do Paraguai, não possui nenhuma! (A de Piracicaba foi criada e estaria funcionando)

Assim, a escola moderna tem a missão não de manter os "statu quo" mas de concorrer para o progresso da sociedade."

Em geral, intelectualista e verbalista tanto em métodos como em conteúdo, de vivência autocrática, a escola brasileira não oferece ao aluno aquele tipo de preparação mais construtivo, isto é, que lhe permita tornar-se membro de uma sociedade democrática. E não é esse o papel social que nela se exercita. Logo, não é de admirar que, ao sair êle da escola, tenha assimilado o padrão que lhe foi ensinado — submissão servil e repressão das manifestações genuínas, em virtude da opressão sob que viveu. E daí tornar-se habitual para êle a expansão sub-rep-tícia — "acting out" — maledicência.

zombarias, ajustamentos típicos dos reprimidos... Agradar o líder, na aparência queixar-se dele, nas costas.

Outra função da escola é permitir ao aluno identificar-se com o grupo numeroso, fazer seus os interesses do grupo e, pelos alvos comuns, lutar em empreendimento co-

operador. Também nisso a escola brasileira falha: não se é incentivado a progredir com os demais, mas a ultrapassar e a competir com eles, num clima de rivalidade e competição que a família cultivou à *outrance*. — NOEMI SILVEIRA RUDOLFER (*Folha da Noite*, São Paulo).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.177 — DE 11 DE JUNHO  
DE 1957

*Estende as regalias conferidas pelo Decreto-lei nº 6.936, de 6 de outubro de 1944.*

O presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As regalias conferidas pelo Decreto-lei nº 6.936, de 6 de outubro de 1944, são extensivas aos diplomados pela Escola de que trata aquele diploma legal, a partir do ano escolar de 1943, desde que comprovem a conclusão do curso ginasial.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de junho de 1957; 136º da Independências 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 13-6-957)

LEI Nº 3.188 — DE 2 DE JULHO  
DE 1957

*Cria o Museu Nacional de Imigração e Colonização na cidade de Joinville, Estado de Santa Catarina, e dá outras providências.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º E' criado na cidade de Joinville, Estado de Santa Catarina, o Museu Nacional de Imigração, para recolhimento de todos os objetos que recordam a imigração no sul do país, e também os documentos e publicações atinentes à mesma.

Art. 2º O Ministério da Educação e Cultura criará ali as seções necessárias à conservação e exposição daqueles objetos e à elaboração e divulgação de estudos sociológicos, históricos, etnográficos e etnológicos com base no material recolhido.

Art. 3º Para instalação do Museu Nacional de Imigração, fica o Governo Federal autorizado a adquirir o edifício existente naquela cidade, pertencente aos herdeiros do Príncipe de Joinville, conhecido por Palácio do Príncipe.

Art. 4º Ao Ministro da Educação e Cultura caberá expedir o regulamento pelo qual se regerá o Museu Nacional de Imigração e to-



mar as providências legais para a organização do quadro de funcionários do mesmo Museu.

Art. 5' Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 2 de julho de 1957; 136' da Independência e 69' da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 2-7-957)

LEI Nº 3.191 — DE 2 DE JULHO  
DE 1957

*Cria a Universidade do Pará e dá outras providências*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1' E' criada a Universidade do Pará, com sede em Belém, capital do Estado do Pará, integrada no Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior — e incluída na categoria constante do item I, art. 3º, da Lei n' 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

Parágrafo único. A Universidade terá personalidade jurídica e gozará de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei.

Art. 2º A Universidade compor-se-á dos seguintes estabelecimentos de ensino superior:

a) Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará (Lei no 1.049, de 3 de janeiro de 1950);

b) Faculdade de Direito do Pará (Lei no 1.254, de 4 de dezembro de 1950);

c) Faculdade de Farmácia de Belém do Pará (Lei no 1.254, de 4 de dezembro de 1950);

d) Escola de Engenharia do Pará (Decreto no 7.215, de 24 de maio de 1941);

e) Faculdade de Odontologia do Pará (Decreto no 6.072, de 13 de agosto de 1940);

f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará;

g) Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará.

§ 1º As Faculdades e Escola mencionadas neste artigo passam a denominar-se: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia, Escola de Engenharia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais da Universidade do Pará.

§ 2º A agregação de outro curso ou de estabelecimento de ensino depende de parecer favorável do Conselho Universitário e de deliberação do Governo, na forma da lei, e assim a desagregação.

Art. 3º O patrimônio da Universidade do Pará será formado pelos:

a) bens móveis e imóveis pertencentes ao Patrimônio da União e ora utilizados pelos estabelecimentos de ensino superior mencionados no artigo anterior e que lhe são transferidos por esta lei;

b) bens e direitos que adquirir ou que lhe sejam transferidos, na forma da lei;

c) legados e doações legalmente aceitos;

d) saldos da receita própria e dos recursos orçamentários, ou outros que lhe forem destinados.

Parágrafo único. A aplicação desses saldos depende de deliberação do Conselho Universitário e somente poderá se-lo em bens patrimoniais ou em equipamentos, instalações e pesquisas, vedada qualquer alienação sem expressa autorização do Presidente da República.

Art. 4º Independente de qualquer indenização, são incorporados ao patrimônio da Universidade, mediante escritura pública, todos os bens móveis, imóveis e direitos ora na posse ou utilizados pela Escola de Engenharia e pela Faculdade de Odontologia, referidas no art. 2º.

Art. 5º É assegurado o aproveitamento, no serviço público federal, a partir da data da publicação desta lei, do pessoal da Escola de Engenharia e da Faculdade de Odontologia, nas seguintes condições:

o) os professores catedráticos, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, contando-se o tempo de serviço para efeito de disponibilidade, aposentadoria e gratificação de magistério;

b) os demais empregados, como extranumerários, em tabelas criadas para esse fim, pelo Poder Executivo, contando-se o tempo de serviço para os efeitos do art. 192 da Constituição Federal.

§ 1º Para cumprimento do que dispõe este artigo, a administração da Escola de Engenharia e da Faculdade de Odontologia apresentarão à Diretoria do Ensino Superior a relação, acompanhada pelo currículo, de seus professores e servidores, especificando a forma de investidura, a natureza do serviço que desempenham, a data da admissão e a remuneração.

§ 2º Os professores não admitidos na forma da legislação federal

do ensino superior para regência de cátedra em caráter efetivo poderão ser aproveitados interinamente.

§ 3º Serão expedidos pelas autoridades competentes os títulos de nomeação decorrentes do aproveitamento determinado neste artigo.

Art. 6º Para execução do que determina o art. V, é criado no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura um cargo de Reitor padrão CC-3, uma função gratificada de Secretário FG-5 e uma de Chefe de Portaria FG-7.

Art. 7º Para execução do disposto no art. 29, letras *a* e *c*, e no art. 5º, são criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, cargos de Professor Catedrático, padrão O, uma função gratificada de Diretor FG-3, uma de Secretário FG-5 e um de Chefe de Portaria FG-7, para a Escola de Engenharia; e doze cargos de Professor Catedrático, padrão O, uma função gratificada de Diretor FG-3, uma de Secretário FG-5 e uma de Chefe de Portaria FG-7, para a Faculdade de Odontologia.

Art. 8º Para cumprimento das disposições desta lei, é aberto ao Ministério da Educação e Cultura o Crédito especial de Cr\$ 6.984.000,00 (seis milhões, novecentos e oitenta e quatro mil cruzeiros), sendo ..... Cr\$ 4.929.600,00 (quatro milhões, novecentos e vinte e nove mil e seiscentos cruzeiros) para Pessoal Permanente, Cr\$ 110.400,00 (cento e dez mil e quatrocentos cruzeiros) para funções gratificadas e ..... Cr\$ 1.944.000,00 (um milhão, novecentos e quarenta e quatro mil cruzeiros) para pessoal extranumerária.

Art. 9º O custeio das verbas Material, Serviços e Encargos e Obras; Equipamentos e Aquisições de Imó-

veis da Universidade do Pará, durante 10 (dez) anos, a partir do exercício imediato ao da publicação desta lei, será feito pelos recursos postos à disposição da Reitoria pela Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, nunca inferiores a Cr\$ 60.000.000,00 (sessenta milhões de cruzeiros) por ano e até o dia 30 de março de cada ano.

§ 1º Desse recurso, 20% (vinte por cento) destinam-se aos serviços de manutenção eficiente do ensino e os restantes à construção dos edifícios, às instalações e a equipamentos novos, nas áreas a serem doadas à Universidade pelo Governo do Estado do Pará ou pela Municipalidade de Belém, mediante escritura pública e prévia aprovação do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2º As contas referidas neste artigo serão movimentadas pelo Reitor, obrigados todos os depósitos no Banco de Crédito da Amazônia S.A.

§ 3º A prestação de contas dos recursos de que trata este artigo fica sujeita à aprovação do Tribunal de Contas, na forma da lei.

Art. 10. O Estatuto da Universidade do Pará, que obedecerá aos moldes genéricos dos das universidades federais, será expedido pelo Poder Executivo dentro em 120 (cento e vinte) dias da data da publicação desta lei.

Art. 11. A federalização das Faculdades e Escola referidas nas letras *d*, *e*, *f* e *g* do art. 2º somente se realizará depois de efetivada a transferência mencionada no art. 4º.

Art. 12. Até que sejam assinadas as escrituras referidas no § 1º do art. 9º, 80% (oitenta por cento) dos recursos mencionados nesse ar-

tigo serão mantidos em depósito no Banco do Brasil, vencendo os juros legais.

Art. 13. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 14. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 2 de julho de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK.

*Clóvis Salgado.*

*José Maria Alkmim.*

(Publ. no *D. O.* de 2-7-957)

#### LEI Nº 3.198 — DE 6 DE JULHO DE 1957

*Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério da Educação e Cultura, passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 6 de julho de 1957. — 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK.

*Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* em 8-7-957)

LEI Nº 3.250 —• DE 22 DE AGOSTO  
DE 1957

*Altera dispositivos da Lei nº 1.295, de 27 de dezembro de 1950, que estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º O § 1º do art. 3º da Lei nº 1.295, de 27 de dezembro de 1950, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 3º .....

§ 1º Feito regularmente o curso, os órgãos competentes do Ministério da Educação e Cultura aporão visto aos documentos escolares, dando ciência do fato ao estabelecimento remetente".

Art. 2º O parágrafo único do art. 4º da Lei nº 1.295, de 27 de dezembro de 1950, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 4º .....

Parágrafo único. Com o certificado ou o diploma de conclusão do curso, o diretor do estabelecimento enviará, devidamente autenticado, à repartição incumbida do exame da regularidade legal do curso, o histórico escolar, minucioso e completo, para rápida solução do registro. No tocante ao curso secundário exigir-se-á, apenas, referência ao ofício que comunicou a sua regularidade".

Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 22 de agosto de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Sagado.*

(Publ. no ,D. O. de 23-8-957)

LEI Nº 3.252 — DE: 27 DE AGOSTO  
DE 1957

*Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social*

O presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º É livre em todo o território nacional o exercício da profissão de assistente social, observando-se as disposições da presente lei.

Art. 2º Poderão exercer a profissão de Assistente Social:

a) os possuidores de diploma expedido no Brasil por escolas de Serviço Social oficiais ou reconhecidas pelo Governo Federal nos termos da Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953;

b) os diplomados por escolas estrangeiras, reconhecidas pelas leis do país de origem, cujos diplomas tenham sido revalidados de conformidade com a legislação em vigor:

c) os agentes sociais, qualquer que seja sua denominação, com funções nos vários órgãos públicos, segundo o disposto no art. 14 e seu parágrafo da Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 3º São atribuições dos assistentes sociais:

a) direção de escolas de Serviço Social;

b) ensino das cadeiras ou disciplinas de serviço social;

c) direção e execução do serviço social em estabelecimentos públicos e particulares;

d) aplicação dos métodos e técnicas específicas do serviço social na solução de problemas sociais.

Art. 4\* Só assistentes sociais poderão ser admitidos para chefia e execução do serviço social em estabelecimentos públicos, parastatais, autárquicos e de economia mista.

Parágrafo único. Em caráter precário, até 31 de dezembro de 1960, poderão ser admitidos para o Serviço Social, nos vários órgãos públicos, parastatais, autárquicos e de economia mista, candidatos não diplomados, desde que estejam cursando o 3º ano de Escola de Serviço Social. Após essa data, o preenchimento das vagas se fará mediante concurso de conformidade com o disposto neste artigo.

Art. 5º Nas escolas oficiais de Serviço Social, que se criarem, apenas Assistentes Sociais poderão assumir os cargos docentes, de direção, secretaria e supervisão, executando-se, no caso do ensino, as cadeiras ou disciplinas que, pelo seu programa, possam ou devam ser ensinadas por outros profissionais.

Art. 6º O disposto nos artigos anteriores se praticará sem prejuízo da observância das normas relativas ao provimento das cátedras de ensino e da legislação geral sobre os funcionários públicos civis da União.

Art. 7º Vetado.

Art. 8º Dentro do prazo de 90 (noventa) dias, a partir da data da

publicação da presente lei, o Poder Executivo baixará a sua regulamentação.

Art. 9º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 27 de agosto de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE:.

*Nereu Ramos.*

*Antônio Alves Câmara.*

*Henrique Lott.*

*José Carlos de Macedo Soares.*

*João de Oliveira Castro Viana Júnior.*

*Lúcio Meira.*

*Mário Meneghetti.*

*Clóvis Salgado.*

*Parsifal Barroso.*

*Francisco de Melo.*

*Maurício de Medeiros.*

(Publ. no D. O. de 28-8-957)

DECRETO Nº 41.747 — DE 2 DE JULHO DE 1957

*Aprova alteração dos Estatutos da Universidade Mackenzie.*

O Presidente da República, usando atribuição que lhe confere o artigo 87, nº I, da Constituição, e de acordo com o art. 29 da regulamentação do art. 3º do Decreto número 19.851, de 11 de abril de 1931, aprovada pelo Decreto nº 24.279, de 22 de maio de 1934, decreta:

Art. 1º O art. 32 dos Estatutos da Universidade Mackenzie, equiparada pelo Decreto nº 30.511, de 7 de fevereiro de 1952. passa a ter a seguinte redação:

"Art. 32. O Diretor, órgão executivo da divisão técnica e administrativa do Instituto Universitário, será escolhido pelo Reitor de uma lista tríplice, na qual serão incluídos os nomes de três professores catedráticos, em exercício, do mesmo instituto, eleitos pela respectiva Congregação.

§ 1' O nome escolhido pelo Reitor, para o cargo de Diretor será indicado ao Conselho Deliberativo para nomeação.

§ 2' O Vice-Diretor será escolhido na forma deste artigo e do § 1º

Art. 2' Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de julho de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK.

*Clóvis Salgado.*

(Pub. no *O. O.* de 17-7-957)

DECRETO N° 41.991 — DE 7 DE AGOSTO DE 1957

*Dispõe sobre o Estatuto da Universidade do Ceará.*

O Presidente da República,

Usando da atribuição que lhe confere o art. 87, nº I, da Constituição, e de acordo com o art. 2º da Lei nº 20, de 10 de fevereiro de 1947, decreta:

Art. 1º O art. 109 do Estatuto da Universidade do Ceará, aprovado pelo Decreto nº 40.229, de 31 de

outubro de 1956, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 109. Enquanto a Faculdade de Medicina e a Escola de Engenharia não dispuserem de professor Catedrático efetivo, a função de Diretor poderá ser exercida por professor Catedrático interino, observado, no que fôr aplicável, o disposto no art. 49 e seus parágrafos, deste Estatuto.

§ 1' Igual critério será observado em relação aos representantes, no Conselho Universitário, das Congregações dos estabelecimentos referidos neste artigo.

§ 2º O professor Catedrático interino investido, na forma deste artigo, nas funções de membro do Conselho Universitário, não poderá:

a) votar ou ser votado na composição da lista tríplice para a escolha do Reitor e no processo de eleição de Vice-Reitor;

b) participar do processo de destituição do Reitor; e

c) participar de deliberação sobre provimento de cátedra."

Art. 2º Fica acrescentado ao referido Estatuto o seguinte artigo:

"Art. 111. A Universidade não interferirá na administração e nas finanças das unidades agregadas (art. 4º, alínea b), por força do disposto nos respectivos processos de agregação.

§ 1' O representante de cada unidade agregada no Conselho Universitário, que será o seu Diretor, não poderá:

a) votar ou ser votado na composição da lista tríplice para a escolha do Reitor e no processo de eleição do Vice-Reitor;

b) participar do processo de destituição do Reitor;

c) deliberar em matéria de economia e finanças da Universidade ou de qualquer das unidades incorporadas; e

d) participar de deliberação sobre o provimento de cátedra das unidades incorporadas.

§ 2' As unidades agregadas prestarão contas ao Reitor de quaisquer auxílios porventura recebidos diretamente da Universidade e, por intermédio do Reitor, ao Ministério da Educação e Cultura, de quaisquer auxílios ou subvenções recebidas da União Federal."

Rio de Janeiro, em 7 de agosto de 1957; 136" da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvois Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 22-8-957)

DECRETO Nº 42.054 — DE 19 DE AGOSTO DE 1957

*Aprova o regulamento para registro de professores dos estabelecimentos de ensino agrícola*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e nos termos do art. 63, item 3, do Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regulamento do Registro de Professores dos Estabelecimentos de Ensino Agrícola, que com este baixa, assinado pelo Ministro da Agricultura.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 19 de agosto de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Mário Meneghetti.*

*Regulamento para Registro de Professores de Disciplinas de Cultura Técnica e Pedagógica dos Estabelecimentos de Ensino Agrícola.*

Art. 1º O exercício de magistério das disciplinas de cultura técnica e pedagógica, nos estabelecimentos de ensino agrícola, federais, equiparados ou reconhecidos, somente será permitido a professores registrados na Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, nos termos deste Regulamento.

Art. 2º O pedido de registro deverá ser feito em requerimento dirigido ao Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário, instruído com os seguintes documentos:

a) carteira de identidade, comprovando a maioria;

b) atestado de idoneidade moral;

c) atestado de sanidade física e mental, fornecido por serviço médico oficial;

(i) certificado de reservista;

e) folha corrida;

f) documento comprovante de aptidão para o exercício do magistério, nos termos deste regulamento.

Art. 3º Conceder-se-á registro definitivo de professor de disciplinas de cultura técnica aos candidatos que apresentarem um dos seguintes documentos:

a) documento comprobatório de habilitação em concurso para professor, realizado em Escola de Agronomia, de Veterinária ou Agrotécnica, federal, reconhecida ou equiparada;

b) diploma de conclusão de curso de Agronomia, de Veterinária ou Agrotécnica, devidamente registrado.

Parágrafo único. No caso da alínea 6 os candidatos deverão juntar, ainda, certificado de conclusão do Curso de Técnico em Educação Rural ou de licenciado em didática do ensino agrícola, devidamente registrado.

Art. 4" Conceder-se-á o registro definitivo de professor de disciplina de cultura pedagógica aos candidatos que apresentarem os seguintes documentos:

a) certificado de conclusão do curso de Técnico em Educação Rural devidamente registrado;

b) certificado de registro definitivo, no Ministério da Educação e Cultura, de disciplinas de Cultura pedagógica.

Art. 5° Conceder-se-á registro definitivo de professor de disciplinas específicas de Economia Rural Doméstica aos candidatos que apresentarem diploma de licenciado em Economia Rural Doméstica, devidamente registrado.

Art. 6' Conceder-se-á registro provisório de professor de disciplinas de cultura técnica aos candidatos que apresentarem diploma de conclusão de curso de Agronomia, Veterinária ou Agrotécnico, devidamente registrado.

Art. 7' Conceder-se-á registro provisório de professor de disciplina de cultura pedagógica aos candidatos que apresentarem um dos seguintes documentos:

o) certificado de registro provisório no Ministério da Educação e Cultura, de disciplina de cultura pedagógica;

b) diploma de licenciado em Didática do Ensino Agrícola e em Economia Rural Doméstica, devidamente registrado.

Art. 8" Conceder-se-á registro provisório de professor das disciplinas específicas de Economia Rural Doméstica aos candidatos que apresentarem um dos seguintes documentos:

a) certificado de registro provisório, no Ministério da Educação e Cultura, de disciplinas específicas de Economia Diméstica;

b) certificado de habilitação em Cursos Avulsos de Aperfeiçoamento e de Economia Rural Doméstica organizados pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Art. 9° Os professores e auxiliares de ensino de disciplina de cultura técnica ou pedagógica dos estabelecimentos de ensino agrícola, federais, equiparados ou reconhecidos, nomeados em caráter efetivo até 20 de agosto de 1946, ou admitidos como extranumerários, que tenham adquirido estabilidade de acordo com o art. 23 das Disposições Constitucionais Transitórias ou nos termos da Lei nº 2.284, de 9 de agosto de 1954, serão registrados *ex-officio* em caráter definitivo nas disciplinas que lecionam.

Art. 10. Os professores de disciplina técnica ou pedagógica dos estabelecimentos de ensino agrícola federais, equiparados ou reconhecidos, que estiverem no exercício do magistério na data da publicação deste decreto, serão registrados *ex-*



*officio*, em caráter provisório, na disciplina ou disciplinas que lecionam.

Art. 11. Aos professores registrados será fornecido pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, de acordo com o modelo que fôr adotado, um certificado contendo todos os dados que identifiquem o professor, especificando a natureza das disciplinas de cultura técnica ou pedagógica e o caráter definitivo ou provisório.

Parágrafo único. Nos casos de registro *eoc-officio* o estabelecimento de ensino em que o professor estiver em exercício fornecerá à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário as informações que forem solicitadas para expedição de certificado que, além dos dados referidos neste artigo, especificará as disciplinas em que o professor fôr registrado.

Art. 12. Conceder-se-á registro provisório de disciplinas de cultura técnica, pedagógica ou específicas de Economia Rural Doméstica, aos candidatos, diplomados no estrangeiro, que apresentarem os seguintes documentos:

a) prova de sanidade, identidade e idoneidade moral;

b) diploma ou título, autenticado pelo Consulado brasileiro da capital do país onde estiver localizado o instituto de ensino que o expediu, com o reconhecimento da firma consular pelo Ministério das Relações Exteriores:

c) prova de que estudou, no curso em que se diplomou, a disciplina ou disciplinas em que pretende se registrar;

d) tradução, devidamente legalizada, dos documentos escritos em

língua estrangeira que instruírem o requerimento.

Art. 13. Os estabelecimentos de ensino agrícola, federais, equiparados ou reconhecidos, somente poderão admitir professores registrados provisoriamente, no caso de não haver candidatos com registro definitivo.

Art. 14. O exercício do magistério das disciplinas de Cultura Geral, de Educação Física e de Canto Orfeônico, nos estabelecimentos de ensino agrícola federais, equiparados ou reconhecidos, somente será permitido a professores portadores de certificado de registro definitivo ou provisório, expedido pelo Ministério da Educação e Cultura, e nas condições estabelecidas por aquele Ministério, sendo dispensado novo registro na Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Parágrafo único. Serão mantidos no exercício de magistério das disciplinas que lecionam os professores de disciplinas de Cultura Geral, Educação Física e de Canto Orfeônico dos estabelecimentos de ensino agrícola federal, equiparados ou reconhecidos, que estiverem nas condições previstas no art. 9º deste decreto.

Art. 15. O registro poderá ser cassado, a qualquer tempo, por despacho da autoridade que o tiver ordenado, sempre que fôr verificada infração do presente Regulamento ou comprovada falta de idoneidade moral, incapacidade técnica ou desidiosa do professor.

Art. 16. Para melhor apreciação dos pedidos de registro, a autoridade que tiver de autorizá-lo poderá determinar as diligências consideradas

necessárias para a elucidação do caso.

Art. 17. Para o registro será cobrada uma taxa de Cr\$ 20,00 (vinte cruzeiros), paga em estampilhas federais, acrescida de um selo de Educação e Saúde.

Art. 18. Os estabelecimentos de ensino agrícola federal, equiparados ou reconhecidos, terão o prazo de seis (6) meses a partir da data da publicação deste decreto, para regularizar a situação do seu corpo docente.

Art. 19. Os casos omissos no presente Regulamento serão resolvidos pelo Ministro da Agricultura, após audiência da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Art. 20. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 19 de agosto de 1957. — *Mário Meneghetti*.

(Publ. no D. O. de 21-8-957)

\* \* \*

*O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando da sua atribuição expediu a seguinte portaria:*

Nº 282, de 23 de agosto de 1957. — De acordo com o que lhe confere o art. 94 do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, e tendo em vista o que lhe expôs o Diretor do Ensino Secundário quanto à conveniência de atualizar dispositivos da Regulamentação do Ensino Secundário, resolve:

**Art. 19** Os arts. 1º, 50, § 8º, 55, §§ 1º a 5º, 59 e seu parágrafo único, 106, § 6º, e 163, alínea d, da Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952, passam a ter a seguinte redação:

**Art. 1º** Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas:

1 — 1ª época — Inscrição •  
16 a 30 de novembro.

Realização — 1 a 15 de dezembro.

2 — 2ª época — Inscrição •—  
18 a 31 de janeiro.

Realização — 1 a 15 de fevereiro.

**Art. 50.**

§ 8º O papel para as provas escritas, fornecido pelo estabelecimento, obedecerá ao modelo anexo (nº 15) ou outro, a juízo da direção do estabelecimento, que possibilite a identificação depois de terem sido atribuídas as notas, devendo ser usados tinta ou lápis-tinta.

**Art. 55.**

I 1º Além dos casos previstos no art. 18, item XVII, do Decreto nº 40.050, a revisão de provas escritas poderá ser feita:

a) por iniciativa do diretor, ouvido o inspetor;

b) por iniciativa do professor ou da comissão que julgou a prova, com justificação do pedido;

c) por iniciativa do aluno ou de seu responsável, em requerimento fundamentado, dirigido ao diretor do estabelecimento.

§ 2º Em qualquer das hipóteses previstas no parágrafo precedente, a providência deverá ser tomada até oito dias após a divulgação dos resultados das provas, que deverá anteceder a distribuição dos boletins finais.

§ 3º A revisão será feita no próprio estabelecimento pelo professor que julgou a prova e, em grau de recurso, por uma comissão de três professores de ensino secundário, designada pelo diretor.

§ 4º Quando o julgamento inicial fôr de uma comissão, a esta, exclusivamente, dentro do estabelecimento, caberá proceder à revisão.

§ 5' Em qualquer hipótese, a modificação do julgamento anterior deverá ser devidamente fundamentada.

§ 6' Revista, a prova será encaminhada ao inspetor do estabelecimento que homologará ou não o novo julgamento.

§ 7" Da decisão do inspetor do estabelecimento caberá recurso para a Inspeção Seccional

§ 8º Qualquer modificação no resultado da prova, uma vez homologada pela autoridade competente, deverá ser consignada nos assentamentos escolares do aluno, com o visto do inspetor.

§ 9º A revisão aplica-se às provas parciais e demais exames previstos na legislação.

Art. 59. Os exames de 2º época realizar-se-ão de 1 a 15 de fevereiro.

§ 1º Na organização dos horários dos exames de 2º época, de preferência, serão reservados para as provas da 4ª série ginásial e 3ª série colegial os primeiros Dias de fevereiro.

§ 2" Aos alunos da 4º série ginásial e 3º série colegial que pretendem inscrever-se para admissão a outros cursos e dependam de exames de 2' época será fornecida declaração relativa à sua situação escolar, válida até a realização destes exames.

§ 3' Aos alunos do C. P. O. R. será concedida chamada especial, sempre que o horário das provas coincida com suas atividades.

§ 4º Os requerimentos para exames de 2º época deverão ser apresentados até 31 de janeiro.

Art. 106. Além dos livros previstos nesse artigo, deverá existir, em cada estabelecimento de ensino secundário, um livro destinado ao re-

gistro de ocorrências, no qual o inspetor lançará, entre outras, o início de sua atividade, seu afastamento, o início do ano escolar e das provas, as recomendações feitas à direção e outras observações que contribuam para o histórico da escola.

Art. 163.

d) Todos os exames de 2º época serão realizados de 1 a 15 de fevereiro.

Art. 2' Revogam-se as disposições em contrário.

(Publ. no *D. O.* de 28-8-957)

#### PORTARIA N' 302, DE 30 DE AGOSTO DE 1957

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Art. 6º do Regimento da Diretoria do Ensino Secundário aprovado pelo Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, resolve:

**Art. 1º** Os arts. 124 a 134 do Capítulo XXIII (Do Aparentamento Escolar), da Portaria n' 501, de 19 de maio de 1952, passarão a ter a seguinte redação:

Art. 124. Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam válidamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Art. 125. Os pedidos de verificação prévia de estabelecimentos de ensino secundário que pretendam funcionar como ginásios a partir do início do ano letivo seguinte, deverão dar entrada nas Inspetorias Scio-

nais onde estiverem localizados até o dia 31 de julho.

§ 1º O requerimento dirigido ao Diretor do Ensino Secundário, assinado pela pessoa física ou representante legal da pessoa jurídica que mantenha o estabelecimento, deverá ser instruído com a documentação seguinte:

1) Prova de que o requerente é proprietário do estabelecimento, ou representante devidamente habilitado da pessoa física ou jurídica proprietária do estabelecimento;

2) Prova de idoneidade moral e social da pessoa física ou representante legal da pessoa jurídica mantenedora do estabelecimento, firmada por duas pessoas idôneas que exerçam atividades relacionadas com o ensino;

3) Indicação de um diretor registrado e de um diretor substituto responsáveis pelo funcionamento do estabelecimento perante as autoridades do Ministério da Educação e Cultura;

4) Indicação de Secretário devidamente registrado;

5) Relação do corpo docente, com indicação do nome, disciplina e número de registro de cada professor, acompanhada de fotocópia autenticada;

6) Declaração dos professores com firmas reconhecidas, aceitando contrato para lecionar no estabelecimento, com indicação da (s) disciplina (s);

7) Prova de garantia de funcionamento do estabelecimento expressa por um, pelo menos, dos seguintes documentos:

a) cópia do ato legal criando o estabelecimento;

b) termo de contrato de cessão de direitos para a exploração do estabelecimento;

c) prova de propriedade do estabelecimento;

8) Prova de direito ao uso do prédio para a finalidade em vista;

9) Planta baixa dos diversos pisos do edifício em que funcionará o estabelecimento, assinada por profissional legalmente habilitado no órgão competente (CREA). Esta planta deverá ser levantada na escala de 1/250;

10) Planta de localização do edifício no terreno, com indicação da área livre e coberta, na escala 1/1000;

11) Fotografia da fachada do edifício;

12) Estatutos da Sociedade Mantenedora do estabelecimento, registrados em Cartório de Títulos e Documentos;

13) Cópia do Regimento Interno do estabelecimento;

14) Tabela de contribuição.

§ 2º Todos os documentos serão selados na forma da lei e os que forem redigidos em língua estrangeira serão acompanhados das respectivas traduções, devidamente legalizadas.

§ 3º A verificação prévia para funcionamento condicional de estabelecimentos de ensino secundário é atribuição do Inspetor Federal, que para esse fim poderá ser designado em Ordem de Serviço pela Inspeção Secional a que estiver subordinado, quando para isso houver delegação da Diretoria do Ensino Secundário.

§ 4º O Inspetor terá o prazo máximo de 30 (trinta) dias a partir da sua designação para apresentar

o relatório do trabalho que lhe foi atribuído.

Art. 126. O relatório de verificação prévia deverá ser elaborado de acordo com as normas fixadas nos "Anexos" à Portaria nº 501-52 e ser autenticado com a assinatura do inspetor verificador, em todas as páginas.

Art. 127. Será considerado deficiente o estabelecimento que não obtiver na ficha básica que acompanha a Portaria nº 501-52 pelo menos 700 (setecentos) pontos ou que, embora satisfazendo a essa condição, não preencher os seguintes requisitos:

o) número de pontos no conjunto de cada uma das divisões da ficha igual ou superior a 30% (trinta por cento) do total de pontos que se possam atribuir aos seus elementos;

b) quatro salas de aula, cada uma com área não inferior a 25 (vinte e cinco) metros quadrados e pé direito não inferior a três metros e piso com revestimento de madeira ou material equivalente sob o ponto de vista higiênico;

c) extintores de incêndio, ou instalação equivalentes para os laboratórios, dormitórios e auditórios;

d) instalações sanitárias em satisfatório estado de conservação;

e) bebedouros automáticos de jacto oblíquo ou instalação equivalente provida de água filtrada;

f) localização do edifício escolar apresentando condições satisfatórias de segurança e higiene;

g) área livre, mínima, para recreio, na razão de um metro quadrado por aluno e não inferior a 200 (duzentos) metros quadrados;

h) área coberta, mínima, para

recreio e abrigo, medindo 60 (sessenta) metros quadrados;

i) quando o estabelecimento mantiver regime de internato, instalações respectivas rigorosamente de acordo com os preceitos gerais de higiene e conforto.

Art. 128. O Inspetor Secional, *ad referendum* do Diretor do Ensino Secundário, concederá funcionamento por 4 (quatro) anos ao estabelecimento que satisfizer às condições mínimas constantes do artigo anterior.

Parágrafo único. Caso o estabelecimento não preencha as condições a que se refere o presente artigo, poderá, em casos excepcionais, a juízo da Diretoria do Ensino Secundário, ser autorizado seu funcionamento a título precário por tempo determinado.

Art. 129. No fim do quarto ano de funcionamento condicional, a Diretoria do Ensino Secundário mandará proceder, na forma estabelecida pelo § 3º do art. 125 da presente portaria, a verificação, para efeito de reconhecimento ou equiparação do estabelecimento, por um ou mais inspetores de ensino.

§ 1º O relatório de reconhecimento ou equiparação será devidamente estudado na Inspetoria Secional, onde receberá o parecer conclusivo do respectivo titular, antes de ser remetido à Diretoria do Ensino Secundário.

§ 2º Uma vez evidenciado não preencher o estabelecimento as condições para equiparação ou reconhecimento, ser-lhe-á cassada a autorização para funcionamento.

§ 3º O funcionamento condicional poderá ser prorrogado, a juízo da Diretoria do Ensino Secundário,

desde que o interesse público o justifique.

§ 4º As condições para equiparação ou reconhecimento poderão ser verificadas, a requerimento do interessado, após o decurso de um ano de funcionamento condicional.

Art. 130. O relatório de verificação para fins de reconhecimento ou equiparação duverá ser elaborado de acordo com as normas fixadas nos anexos da Portaria Ministerial número 501-52, elucidando de modo particular sobre a observância, por parte do estabelecimento, dos dispositivos das Leis e Regulamentos do Ensino e Saúde vigentes, visando de modo particular aos seguintes itens:

I — Eficiência do ensino ministrado verificada nos termos dos dispositivos regulamentares vigentes;

II — Execução dos dispositivos do regimento interno aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura;

m — Limitação da matrícula de acordo com a capacidade do edifício e das instalações, calculada segundo o critério estabelecido nos anexos da Portaria Ministerial n° 501-52;

IV — Conservação das condições do edifício, instalações e material didático, de acordo com os "Anexos" à Portaria Ministerial n° 501-52, bem como satisfação das exigências feitas pelas autoridades competentes dentro dos prazos estipulados;

V — Perfeita regularidade das atividades escolares comprovada por:

a) isenção de qualquer penalidade imposta ao estabelecimento;

b) testemunho do responsável ou responsáveis pela respectiva fiscalização;

c) não interrupção das aulas por falta de professores, admitindo-se o período máximo de 15 dias para o provimento de cadeiras vagas, seja em caráter definitivo, seja a título precário;

d) permanência do Diretor responsável, ou seu substituto eventual, à testa do estabelecimento.

Art. 131. Nos municípios de mais de 150 mil habitantes será concedido o reconhecimento ou equiparação aos ginásios que obtiverem, no mínimo, 1.400 pontos na Ficha básica; nos municípios de 100 mil a 150 mil habitantes, aos que obtiverem, no mínimo, 1.200 pontos, e nos demais municípios, aos que obtiverem, no mínimo, 1.100 pontos, calculadas as populações de acordo com os dados estatísticos mais recentes fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Art. 132. Após o estudo nas seções competentes, o processo será submetido à aprovação do Diretor do Ensino Secundário, que expedirá a portaria de equiparação ou reconhecimento.

Art. 133. Os estabelecimentos de ensino não poderão adotar outra denominação que não a de "ginásio" ou de "colégio", na forma estabelecida em lei.

§ 1º Os ginásios equiparados deverão adotar em sua denominação o termo "Estadual", salvo os mantidos pelo Distrito Federal, que usarão o qualificativo "Municipal".

§ 2º Os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelos poderes públicos dos Territórios adotarão o qualificativo "Oficial".

§ 3º Os estabelecimentos reconhecidos, mantidos pelos poderes públicos municipais, deverão adotar,

em sua denominação, o termo "Municipal".

§ 4º Os qualificativos "Estadual", "Municipal" e "Oficial" serão vedados aos estabelecimentos de ensino secundário mantidos por particulares ou por sociedade civil ou religiosa e aos apenas subvencionados pelos poderes públicos.

Art. 134. Os pedidos de verificação prévia de estabelecimentos de ensino secundário que pretendam funcionar como "Colégio" a partir do ano letivo seguinte, deverão dar entrada nas Inspetorias Seccionais, onde estiverem localizados, até o dia 31 de julho.

Art. 135. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 1957. — *Clóvis Salgado*.

(Pub. no *d*). O. de 28-9-1957)

#### PORTARIA Nº 19-A — DE 21 DE MARÇO DE 1957

O Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, usando das atribuições legais que lhe são conferidas pelo item "i" do art. 15 do Regulamento aprovado pelo Decreto número 38.738, de janeiro de 1956, resolve modificar o art. 5º do Capítulo II, do Regulamento do Curso Normal deste Instituto, baixado pela Portaria nº 60, de 26 de julho de 1955, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 5º A especialização de didática especial de professores primários para deficientes da audição e da fala, diplomados em cursos de 2º grau, será feita nos seguintes ramos:

- I — elementar
- II — complementar
- III —• supletivo

IV — desenho e artes aplicadas

V — educação pré-primária

§ 1º A especialização de que trata o presente artigo far-se-á de dois modos, a saber:

a) educação pré-primária, era uma série;

b) ensino primário: elementar, complementar, supletivo, desenho e artes aplicadas, em duas séries.

§ 2º O ramo correspondente à educação pré-primária terá regulamentação própria.

§ 3º Só poderão candidatar-se à especialização de que trata este artigo as professoras diplomadas por Curso Normal de 2º grau.

§ 4º As disciplinas que compõem o currículo da especialização a que se refere o item "b" do § 1º deste artigo são as seguintes:

Unidades obrigatórias:

#### 1º série

- 1 — Psicologia da Linguagem.
- 2 —• História da Educação dos D. A. F. (\*)
- 3 — Didática do Ensino Primário: Elementar, Complementar e Supletivo dos D. A. F.
  - a) O treinamento da leitura da fala;
  - b) O ensino da fala;
  - c) O treinamento auditivo.
- 4 — Acústica do som.
- 5 — Anatomia e Fisiologia da Audição e da Fala.
- 6 — Sociologia.
- 7 — Fonética para os D.A.F.
- 8 — Didática do Desenho e Artes Aplicadas.

(•) E.A.P. — Significa Deficientes da Audição e da Fala.

9 — Ginástica Coreográfica — Recreação e Jogos — Canto Orfeônico.

2º série

1 — Psicometria e demais mensurações.

2 — Princípios Metodológicos da Pesquisa.

3 — Prática de Ensino Primário: Elementar, Complementar e Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas dos D.A.F.

4 — Patologia da Audição e da Fala.

5 — Audiologia — Audiometria — Aparelhagem.

6 — Logopedia.

7 — Educação Comparada.

8 — Noções de Direito Aplicado.

9 — Ginástica Coreográfica — Recreação e Jogos — Canto Orfeônico.

Unidades optativas:

1 — Higiene auditiva e visual.

2 — Inglês (atualização).

§ 5º Cada matéria referente aos ramos constantes deste artigo será considerada como uma unidade.

§ 6º As unidades obrigatórias serão feitas pelas alunas nas séries a que correspondem e as optativas, dentro dos dois anos, na série escolhida pela aluna.

§ 7º Os programas das unidades referidas neste artigo deverão articular-se entre si para atenderem às várias modalidades da especialização.

§ 9º Todas as normas referentes ao Curso de Formação serão aplicadas à Especialização, exceto as que contraria vem o disposto nos parágrafos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 11 desta.

§ 10. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos dará alimentação e

hospedagem em caráter gratuito às alunas que assim o desejarem.

§ 11. Terá cancelada a **sua** matrícula a aluna que não tiver demonstrado interesse, dedicação e qualificações para o ensino dos deficientes da audição e da fala — *Ana Rimoli de Faria Dória*, Diretora.

(Publ. no D. O. de 15-6-957)

PORTARIA Nº 1.038, DE 25 DE JULHO DE 1957

O Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 14, incisos XIV e XXVI, do Regimento anexo ao Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, atendendo à exposição feita pelo Inspetor Secional de Fortaleza, e, nos termos do art. 21 do Regimento acima citado, resolve baixar as seguintes instruções para a organização dos serviços de inspeção e orientação pedagógica no âmbito da Inspeção Secional de Fortaleza:

Art. 1º A Inspeção Secional de Fortaleza organizará os serviços de inspeção e orientação pedagógica, na área de sua jurisdição, de forma a torná-los mais efetivos, flexíveis e dinâmicos, imprimindo-lhes progressivamente sentido técnico-pedagógico.

Art. 2º Para dar cumprimento aos serviços de inspeção e orientação pedagógica, a Inspeção Secional de Fortaleza poderá designar os inspetores de sua lotação para exercer as seguintes atividades:

a) inspecionar e orientar, pedagogicamente, estabelecimentos de ensino;



b) superintender setores especializados da organização interna da Inspetoria Seccional;

c) proceder a levantamentos de interesse administrativo e pedagógico.

d) pesquisar aspectos gerais ou particulares de fatos administrativos ou pedagógicos;

e) elaborar e estudar estatísticas;

f) proceder a estudos e planejamentos, de aspectos gerais ou particulares, dos serviços de inspeção e orientação pedagógica;

g) dar assistência didática aos aos professores;

h) orientar atividades relacionadas com a administração escolar;

i) promover o aperfeiçoamento de aspectos particulares da vida escolar dos estabelecimentos, de uma disciplina ou de grupo de disciplinas do "currículum";

j) colaborar com órgãos afins, quando houver interesse para o ensino secundário;

k) fazer verificação em estabelecimentos de ensino para efeito de autorização de funcionamento ou revisão de suas condições;

l) ministrar cursos ou frequentá-los e participar de missões pedagógicas, estágios, seminários ou reuniões dentro ou fora da sede;

m) proceder a exames, provas e revisões e dar pareceres.

Art. 3' Não poderão ser exigidas dos inspetores horas de trabalho superior às que são estipuladas na legislação geral, salvo nos períodos de provas e exames.

Parágrafo único. Aos inspetores dos quais, nos períodos de provas e exames, tiver sido exigido trabalho extraordinário, serão abonadas

horas correspondentes nos de férias escolares.

Art. 4' A Inspetoria Seccional promoverá o pagamento de diárias ou de ajuda de custo e do respectivo transporte do inspetor que fôr designado para função fora da sede.

Art. 5' Por ocasião de visitas aos estabelecimentos de ensino, o inspetor lançará, em livro de ocorrências, suas observações quanto ao funcionamento da instituição e em particular atentar-se-á para os seguintes aspectos da vida escolar:

a) desenvolvimento dos programas de acordo com a lei e as instruções metodológicas;

b) métodos pedagógicos adotados e seu aperfeiçoamento;

c) utilização do tempo escolar;

d) atuação dos professores e seu aperfeiçoamento cultural e pedagógico;

e) o preço do ensino e sua gratuidade conforme as determinações legais;

f) a remuneração condigna dos professores;

g) as condições das instalações: e seu aperfeiçoamento;

h) a frequência escolar de alunos, professores e pessoal técnico-administrativo;

i) o rendimento escolar e meios de sua verificação;

j) a orientação educacional;

k) os trabalhos práticos e complementares;

l) as atividades extracurriculares;

m) as instituições escolares e assistenciais;

n) a moralidade e autenticidade dos atos escolares;

o) a organização pedagógica e administrativa;

p) experiências de natureza pedagógica que estejam sendo levadas a efeito;

q) aspectos peculiares do estabelecimento;

r) perspectivas futuras;

s) cumprimento da legislação do ensino e de sua regulamentação.

Art. 6' Para efeito do disposto no artigo anterior, haverá em cada estabelecimento um Livro de Ocorrências, cujo extrato mensal, rubricado pelos inspetores itinerantes, será remetido à Inspeção Seccional que, através d'ele, apurará a frequência das inspeções.

Art. 7' Sempre que a apuração do ponto não dependa da realização de trabalho especial, o inspetor usará para assinalar sua frequência o livro de ocorrência do estabelecimento ou dos estabelecimentos para que fôr designado para assistência permanente.

Parágrafo único. Nos casos previstos neste artigo, deverão ser feitos três termos de ocorrência semanais contendo apreciações sobre, pelo menos, dois aspectos previstos no art. 5°.

Art. 8" A entrega, devidamente protocolada, na Inspeção Seccional, de relatório de trabalho especial, comprovará a frequência correspondente ao prazo arbitrado para sua realização.

Art. 9' A apuração da frequência por ocasião de reuniões, seminários, cursos e estágios, será feita na forma própria para cada caso.

Art. 10. A apuração da frequência dos inspetores que exerçam sua atividade na sede da Inspeção Seccional será feita em livro de ponto nela existente.

Art. 11. Quando o inspetor se encontrar a serviço direto da Diretoria do Ensino Secundário, a esta competirá a apuração de sua frequência.

Art. 12. A Inspeção Seccional de Fortaleza organizará, anualmente, seu plano de trabalho no qual será especificada a atividade que será exigida dos inspetores, em geral, em cada mês ou período e que será aprovado pela Diretoria do Ensino Secundário.

Parágrafo único. O plano a que se refere o artigo anterior poderá ser modificado, sempre que fôr conveniente, *ad referendum* da Diretoria do Ensino Secundário, devendo as alterações relativas a um mês ser comunicadas aos inspetores até o dia 20 do mês anterior.

Art. 13. Além das atividades previstas de forma geral, no plano a que se refere o artigo anterior, poderão ser atribuídas a cada inspetor as que digam respeito a verificações prévias, verificações para fins de reconhecimento, sindicância, inquéritos e outras que sejam determinadas pelas circunstâncias.

Art. 14. São lotados na Inspeção Seccional de Fortaleza os Inspectores de Ensino Secundário, ref. 25, da T. N. M. deste Ministério:

1. Maria Áurea Bessa. 2. Ester Brígido Corrêa. 3. Paulo Ferreira Gomes. 4. José Audisio de Sousa. 5. Antônio Francisco de Albuquerque. 6. Maria Pia Nogueira Pinto. 7. José Mavignier. 8. Antônio Marques Cavalcante. 9. Maria Benvenuto Vasconcelos. 10. Júlia Saraiva Caminha. 11. Audifax Mendes Reis. 12. José da Silva Nogueira. 13. Solon Farias e Silva. 14. Eduardo Gomes de Matos. 15. Edgard Dias

Medeiros. 16. Valdir Gondim Colares. 17. Pe. Jonas Barros. 18. Alber Vasconcelos. 19. Maria Antonieta Siqueira Girão Maia. 20. Teresa Lenoa Nunes Freire. 21. Maria de Jesus Cruz Andrade. 22. Abelmar Ribeiro da Cunha. 23. José Maria Campos de Oliveira. 24. José Cavalcante da Nóbrega. 25. Edilson Brasil Soares. 26. Wilson Silva. 27. Lauro de Oliveira Lima. 28. Hugo Frota Magalhães Porto. 29. Elpídio Prata Gomes. 30. Pe. Geraldo Ferreira Gomes. 31. Elisio Figueiredo. 32. José Valdivino de Carvalho. 33. Maria José Fontes.

Rio de Janeiro, 25 de julho de 1957. — *Gildasio Amado*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 30-7-957)

PORTARIA Nº 290, DE 13 DE  
AGOSTO DE 1957

O Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Portaria Ministerial nº 271, de 12' de agosto de 1957, torna público o termo de Acordo, firmado em 27 de junho de 1957, sendo partes o Ministério da Educação e Cultura e a United States Operations Mission to Brazil, representados respectivamente pelos Senhores Dr. Clóvis Salgado, Ministro de Estado da Educação e Cultura, e Howard R. Cottam, Diretor da United States Operations Mission to Brazil. — Anísio Spínola *Teixeira*, Diretor do I.N.E.P.

ICA-10-54	Project Agreement Between Ica And	1. Project número 12-65-032	3. Original (*)
(7-55)	Ministério da Educação e Cultura	2. Agreement no. ED-2	Revision on
Protag	An Agency of the Government of	Sheet	Sheet
Annex	The United States of Brazil	Annex A 1	Of 6

Em resposta ao ofício de 12 de setembro de 1956, do Ministro da Educação e Cultura do Brasil, solicitando a assistência técnica da Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (doravante designada por USOM/Brasil) para a criação, no Rio de Janeiro, de um centro-piloto de programação experimental de ensino secundário a ser denominado Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário, é

In response to an official letter of September 12, 1956 from the Minister of Education and Culture of Brazil requesting technical assistance from the U.S. Operations Mission to Brazil (hereinafter referred to as USOM/Brazil) in the development of an experimental pilot program center in secondary education in Rio de Janeiro, to be known as Brazilian-American Assistance to Secondary Education, the following-

efetuado o seguinte acordo que estabelece os objetivos, o Plano e a Administração do Projeto.

### DOS OBJETIVOS

1. Criar um centro-piloto no Rio de Janeiro para o aperfeiçoamento de professores-especialistas em ensino secundário.
2. Estabelecer e demonstrar, nesse centro, um programa amplo e flexível de ensino secundário de seis anos.
3. Preparar e publicar material de ensino adequado.
4. Estender a, pelo menos, dois outros centros no Brasil o mesmo tipo de programa ministrado no centro-piloto, sem a assistência adicional de técnicos norte-americanos.
5. Assistir na criação de um quadro de cerca de 600 professores secundários, profissionalmente competentes.

### DO PLANO

A USOM/Brasil comprometeu-se a:

1. Manter, durante a primeira fase do projeto, até agosto de 1957, o atual especialista em ensino secundário. Providenciar a vinda de um consultor norte-americano, por 30 dias aproximadamente, para auxiliar no planejamento de uma escola secundária a ser construída pelo Ministério da Educação em 1958.
2. Dependendo da disponibilidade de fundos e pessoal para este projeto, fornecer um quadro de técnicos norte-americanos cuja vinda está programada para junho de 1958, para trabalhar no centro-piloto com os bolsistas que deverão regressar

agreement is made setting forth the Objectives, Plan, and Administration of the Project.

### THE OBJECTIVES

1. To develop a pilot center in Rio de Janeiro for advancing the competency of teacher educators in the area of secondary education.
2. To establish and demonstrate in this center a six-year comprehensive secondary school.
3. To develop and publish adequate instructional materials.
4. To extend to at least two other centers in Brazil the same type of program offered in the pilot center without additional United States technicians.
5. To help establish a professionally competent secondary school staff of approximately six hundred educators.

### THE PLAN

USOM/Brazil agrees:

1. In the first phase of the project to continue the present specialist in secondary education until August 1957. To provide a U. S. consultant for approximately 30 days to assist in planning for a secondary school to be built by the Ministry of Education in 1958.
2. Subject to the availability of funds and personnel for this project, to provide a staff of United States technicians scheduled to arrive in Brazil June 1958 to work in the pilot center with the partici-

em setembro de 1958, aproximadamente, após o período de treinamento nos Estados Unidos.

3. Dependendo da disponibilidade de fundos, os Estados Unidos contribuirão anualmente para um Fundo Conjunto de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário destinado à aquisição de suprimento e equipamento e, ao mesmo tempo, prestar qualquer assistência, considerada necessária, para assegurar o êxito do projeto.

4. Dependendo da disponibilidade de fundos, custear — de 1957 a 1962, inclusive — as despesas em dólares para os estudos nos Estados Unidos de grupos de bolsistas. O Ministério da Educação e Cultura compromete-se a:

1. Construir durante 1957-1958 um prédio para escola secundária de custo não inferior a Cr\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de cruzeiros) para instalação do projeto. Esse prédio será destinado, exclusivamente, ao projeto-pilôto de ensino secundário.

2. Contribuir, no ano de 1958, com Cr\$ 12.000.000,00 (doze milhões de cruzeiros) para o Fundo Conjunto de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário, acrescentando a contribuição de cada ano consecutivo em, pelo menos, dez por cento das contribuições dos anos anteriores, até o ano de 1964, inclusive, data em que o projeto expirará.

3. Custear as passagens de ida e volta, do Brasil a Washington, D.C., para todos os bolsistas deste projeto.

4. Assegurar que o Ministério da Educação, ou o Estado que por ventura envie bolsistas, continue a pagar os salários dos mesmos, quan-

pantes who will return in September 1958, after a period of study in the United States.

3. Subject to the availability of funds the United States will contribute annually to the Brazilian-American Assistance to Secondary Education Joint Fund for the purpose of buying supplies and equipment, as well as to aid in any such manner as necessary to insure the success of the project.

4. Subject to the availability of funds, to pay dollar cost in the United States for teams of participants, for the years 1957 through 1962.

The Ministry of Education and Culture agrees:

1. To construct during 1957-1958 a secondary school building to house the project at a cost not less than Cr\$ 30.000.000,00 (thirty million cruzeiros). The plant is to be used exclusively for the pilot secondary education project.

2. To contribute to the Brazilian American Assistance to Secondary Education Joint Fund Cr\$ .. 12.000.000,00 (twelve million cruzeiros) for the year 1958, and to increase each succeeding year's contribution by at least a minimum of ten per cent over the previous year's contribution up to and including the termination year of the project, 1964.

3. To pay international travel of all participants of this project from Brazil to Washington, D.C., and return.

4. To insure that salaries of participants when necessary because of dependents, will be paid by the Ministry of Education or the local staff

do assim fôr exigido pelo fato de terem eles dependentes.

5. Empregar em regime de tempo integral, por um período mínimo de dois anos, pagando salários adequados, todos os bolsistas que tenham retornado ao Brasil, após terem terminado, com êxito, seu programa de estudos.

6. Promover a instalação de escritórios para a equipe de técnicos norte-americanos.

#### DA ADMINISTRAÇÃO DO PROJETO

1. Com a aquiescência do Ministro da USOM/Brasil designará o Chefe da Divisão de Educação da USOM/Brasil como co-Diretor, e com a aquiescência do Diretor da USOM/Brasil, o Ministro da Educação e Cultura designará um Co-Diretor para o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário. Os co-Diretores serão inteiramente responsáveis pela execução do projeto. Essa responsabilidade inclui a seleção dos bolsistas a serem enviados aos Estados Unidos, organização e seleção do quadro de professores do centro piloto do Rio de Janeiro, determinação do tipo e volume de trabalho experimental a ser empreendido, aquisição de suprimentos e equipamentos, pagamento das despesas de operação e todas as demais atividades inerentes ao Projeto. Nos termos de acordo por escrito entre os co-Diretores, estes poderão delegar a qualquer de seus assistentes podêres para a execução do Projeto.

2. Como foi previamente indicado, o financiamento deste projeto prevê o estabelecimento de um Fun-

governments from which they are sent.

5. To place on a full-time basis, for at least two years, and compensate accordingly all participante, upon return to Brazil after successfully completing their course of study in the United States.

6. To provide office quarters for United States staff of technicians.

#### ADMINISTRATION OF THE PROJECT

1. With the concurrence of the Minister of Education and Culture, the Director of USOM/Brazil shall designate the Chief, Education Division, USOM/Brazil, as Co-Director; and with the concurrence of the Director, USOM/Brazil, the Minister will designate a Co-Director of Brazilian-American Assistance to Secondary Education. The Co-Directors will bear full responsibility for the execution of the project. This responsibility includes selection of participants to be sent to the U.S., organization and selection of the staff of the pilot center in Rio de Janeiro, determination of the kind amount of experimental work to be undertaken, purchase of equipment and supplies, and paving operational expenses and other activities pertaining to the Project. Upon written agreement on the part of both Co-Directors, power may be delegated to one of their assistants for carrying out details of the Project.

2. As previously indicated, financing of this project is provided for by the establishment of the

do Conjunto de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário pela USOM/Brasil e pelo Ministério da Educação e Cultura, e/ou qualquer Estado participante do programa. As partes interessadas poderão, posteriormente, estabelecer, por escrito, a quantia a ser depositada, anualmente, até junho de 1964, inclusive, para o Fundo Conjunto e para a execução deste Projeto.

3. Todas as despesas serão devidamente documentadas pelo Chefe Administrativo da Divisão de Educação da USOM/Brasil. Todos os cheques destinados a cobrir retiradas do Fundo Conjunto serão visados pelos co-Diretores do Projeto.

4. De acordo com o estabelecido nas disposições gerais anexas ao presente, todas as contas, ficarão sujeitas ao exame de agentes fiscais, devidamente credenciados, do Governo dos Estados Unidos e do Governo do Brasil.

5. No ato de assinatura deste Projeto fica entendido, por ambas as partes, que os dinheiros a serem depositados anualmente na Conta do Fundo, Conjunto do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário ficarão isentos de penhora, embargo, confisco ou processo judicial, por qualquer pessoa, firma, órgão, corporação ou organização do governo.

6. Ao ser encerrado este Projeto em junho de 1964, ou em data anterior, qualquer saldo do empenho porventura existente no Fundo Conjunto de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário, será devolvido, respectivamente, às partes contribuintes.

7. Ao ser encerrado este Projeto, todo o equipamento e suprimento

Brazilian-American Assistance to Secondary Education Joint Fund contributed to by the USOM/Brazil and the Ministry of Education, and/or any states which may become involved in the program. The parties may later agree in writing upon the amount of funds each will deposit and make available each year to the Joint Fund for carrying out this project through June 1964.

3. All expenditures shall be properly documented by the Business Manager of the Education Division, USOM/Brazil. All checks to cover withdrawals from the Joint Fund will be signed by the Co-Directors of the Project .

4. As indicated in the standard provisions attached hereto, all accounts will be subject to post audit by properly accredited fiscal agents of the Government of the United States and the Government of Brazil.

5. Upon signing this Project it is understood that the anticipated monies to be deposited each year to the credit of the Brazilian-American Assistance to Secondary Education Joint Fund will be kept inviolate against garnishment, attachment, seizure, or legal process by any person, firm, agency, Corporation or organization of the Government.

6. Upon termination of this Project, June 30, 1964, or at any earlier date, any uncommitted balance remaining in the Brazilian-American Assistance to Secondary Education Joint Fund will be returned, respectively, to the contributing parties.

7. Upon termination of this Project, all equipment and supplies

adquiridos pelo Fundo Conjunto de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Secundário tornar-se-á propriedade do Ministério da Educação e Cultura.

8. O presente Acordo entrará em vigor na data da sua assinatura.

For the Cooperating Agency  
ass.) *Clovis Salgado*  
Ministro da Educação e Cultura

purchased from the Secondary Education Joint Fund shall become the property of the Ministry of Education and Culture.

8. This Agreement shall become effective on the date of its signature.

For the Director Ica  
ass.) *Howard R. Cottam*, Diretor  
U.S. Operations Mission to Brazil

(Publ. no *D. O.* de 28-8-957)