

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. XXXI

JAN.-MAR., 1959

N.º 73

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. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXI

JAN.-MAR., 1959

N.º 73

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

Inquérito 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. XXXI

Janeiro-março, 1959

N 79

Idéias e debates:

Págs.

HELOÍSA MARINHO, Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série	S
KENNETH LOVELL, Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha	9
PIEÛRE WEIL, A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental	20

Documentação:

Relatório das atividades do Inep e dos Centros de Pesquisas Educacionais em 1958	29
Centro Educacional Carneiro Ribeiro	78
Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo	85
O Ensino e o Mundo Contemporâneo	99

Vida Educacional:

Informação do País	116
Informação do Estrangeiro	130

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Almeida Júnior</i> : O ensino jurídico; <i>Gonçalves Fernandes</i> , Higiene Mental Escolar; <i>Irene Melo Carvalho</i> , Disciplina e liderança; <i>Nunes Mendonça</i> , Em defesa do ensino normal; <i>Roberto de Sousa Bittencourt</i> , A privação do amor protetor entre as causas de sentimento de inferioridade; <i>Sólon Borges dos Reis</i> , Condições técnicas da escola primária de São Paulo !	133
---	-----

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n' 3.463, de 20 de novembro de 1958 — *Transforma em unidades universitárias os cursos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina do Paraná e de Odontologia da Faculdade Fluminense de Medicina*; Decreto n' 44.853, de 13 de novembro de 1958 — *Constitui, no Ministério da Educação e Cultura, o Corpo de Estudos da Indústria Cinematográfica*; Decreto n' 44.912, de 28 de novembro de 1958 — *Altera o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto n' 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, e dá outras providências*; Portaria n' 477, de 17 de setembro

de 1958 — *Aprova instruções para a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais*: Portaria n' 509, de 14 de outubro de 1958 — *Determina a comemoração do "Dia do Professor"*; Portaria n' 539, de 1* de novembro de 1958 — *Altera a Portaria Ministerial n° S6-A, de 15 de janeiro de 1943, que dispõe sobre isenção de estabelecimentos industriais com relação ao ensino*; Portaria n° 553, de 19 de novembro de 1958 — *Institui o Conselho de Orientação Pedagógica do Conservatório Nacional de Teatro*; Portaria n° 597, de 26 de dezembro de 1958 — *Estabelece a seriação das disciplinas do curso técnico de Meteorologia*; Portaria n° 598, de 26 de dezembro de 1958 — *Estabelece o número de aulas e exercícios semanais do curso técnico de Meteorologia*; Portaria n° 445, de 9 de novembro de 1958 — (Diretoria do Ensino Comercial) — *Expede instruções complementares ao disposto nos arts. 46 e 47 do Dec.-lei n° 6141, de 28 de dezembro de 1943, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial*; Circular n° 3, de 27 de maio de 1958 — (Diretoria do Ensino Comercial) — *Expede instruções sobre a execução dos programas e o mínimo de aulas nas disciplinas do ensino comercial*; Circular n° 4, de 25 de junho de 1958 — *Expede instruções sobre adaptação ao Curso Comercial de alunos procedentes de outros cursos*; Circular n° 3, de 30 de novembro de 1958 — *Dá instruções às Inspetorias Seccionais sobre a documentação escolar relativa ao ensino secundário*; Resolução n° 13/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Cria o Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil*; Resolução n° 14/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas*

DA INFLUÊNCIA DO JARDIM DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA PRIMEIRA SÉRIE

HELOÍSA MARINHO
Do Instituto de Educação, D. F.

Entre os múltiplos fatores que influenciam a promoção de crianças ao fim da primeira série sobressaem os da maturidade e os da experiência anterior. Além de boa memória visual e auditiva, de coordenação motora, e de capacidade de apreender relações, necessita a criança de variedade de experiências adquiridas na idade pré-escolar. Por esse motivo o meio familiar desempenha função importante na aprendizagem da escola primária.

Nos centros urbanos, onde o trabalho afasta a mãe do lar, e a vida dos apartamentos restringe a livre expansão da atividade infantil, o jardim de infância tornou-se necessário à educação. Comprova esse fato o seguinte estudo organizado com a finalidade de verificar a percentagem de promoção, ao fim da primeira série, de crianças que freqüentaram o jardim da infância.

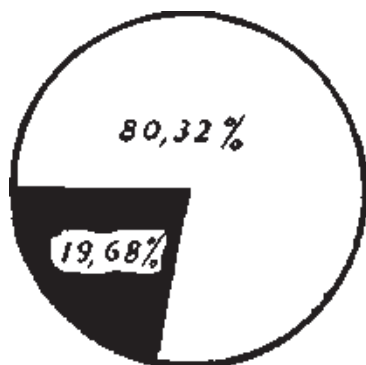
Com o auxílio do Instituto de Pesquisas Educacionais, da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal¹, foram colhidos os dados em escolas públicas primárias que recebem crianças provenientes de jardins de infância. O fato das mesmas escolas também maticularem alunos, de semelhante meio social, que não passaram pelo jardim, tornou possível utilizar o método comparativo de um grupo de experiência e outro de controle.

Uma primeira comparação pode ser feita por estes gráficos muito expressivos.

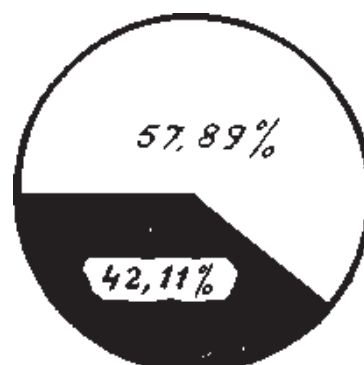
¹ Os dados foram colhidos pelas professoras Yvonne Vieira e Arycléa Telles Ribeiro, sob a orientação da professora Nair Durão Barbosa.

GRAFICO 1

INFLUENCIA DO JARDIM DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA PRIMEIRA SERIE



Grupo *com* experiência de jardim de infância



Grupo *sem* experiência de jardim de infância

LEGENDAS:

% Provações

% Reprovações



Resultados médios para o Distrito Federal, 1952.

O gráfico n.º 1 resume os resultados gerais de 1086 casos. A conclusão é evidente. A estatística demonstra que a percentagem de promoções de crianças com experiência de jardim de infância alcança 80,32% e desce a 57,89% no grupo que não passou pelo jardim. Acentua-se o contraste ao compararmos o grupo experimental com resultados gerais da cidade do Rio de Janeiro. A percentagem de êxito de crianças provenientes de jardins de infância ultrapassa o *dobro* das promoções para todo o

Distrito Federal². Além de vantagens educacionais, o aumento de jardins de infância, diminuindo a repetência, seria compensado por apreciável economia do orçamento municipal.

A aplicação do Teste ABC demonstra apresentarem os grupos desta pesquisa condições típicas quanto à maturidade. Ao tabularmos os nossos resultados do teste ABC, reunindo em conjunto único o grupo de experiência e o de controle, verificamos a grande semelhança entre os valores por nós obtidos no Distrito Federal³ e a estatística padronizada em São Paulo⁴.

TABELA N° 1

CONDIÇÕES TÍPICAS DE MATURIDADE

Valores	Distrito Federal	São Paulo
	1.085 casos	15.605 casos
Média	13,00	13,97
Mediano.	13,77	13,89
Modo.	14,00	14,00
Quartílio 1.	11,40	12,00
Quartílio 3.	15,78	15,75
Desvio Médio.	2,55	2,08
Desvio Padrão.	3,21	2,63

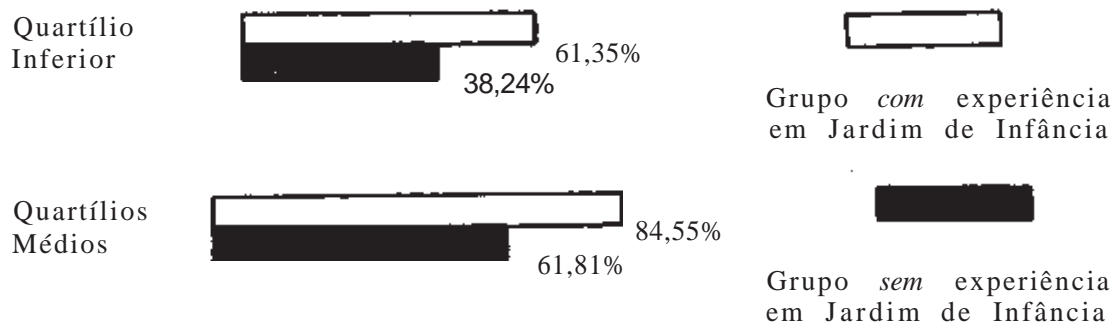
A importância do fator da maturidade na promoção da primeira série, amplamente comprovada pelos estudos relacionados ao Teste ABC, mais uma vez se manifesta nos dados estatísticos apresentados no gráfico n.º 2.

GRÁFICO 2

MATURIDADE E EXPERIÊNCIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Resultados do Teste ABC

LEGENDA:
% de Aprovações



2 Boletim do Instituto de Pesquisas Educacionais, Secretaria Geral de Educação e Cultura, P.D.F. Ano 1, n' 2, 1953.

3 Na presente pesquisa a estatística relativa ao Teste ABC foi realizada pela professora Maria Ana do Nascimento Teixeira.

4 Lourenço Filho, *Testes ABC*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 4º edição, Pág- 57. , li



Divididos os grupos de experiência e controle de acordo com os pontos obtidos no Teste ABC, verificamos que em ambos a percentagem de promoção aumenta com o grau de maturidade. A influência favorável do jardim de infância, manifestada em todos os níveis, melhor se evidencia nos grupos de maturidade inferior e média. Crianças de maturidade inferior, provenientes de jardins de infância, conseguem, ao fim da primeira série, taxa de promoção atingida no grupo de controle só em nível de maturidade média. Podemos, portanto, concluir que fatores ambientais desfavoráveis podem impedir o êxito do trabalho escolar em percentagem apreciável de crianças de maturidade média e mesmo superior, conforme demonstra o gráfico n.º 2.

O segundo objetivo desta pesquisa foi o de verificar se convém ou não começar o ensino da leitura e da escrita no terceiro período do jardim de infância em grupos de maturidade média e superior.

Um grupo de três jardins de infância continuou a desenvolver, no terceiro período, programa exclusivamente pré-escolar, outro grupo, de igual número de jardins, incluiu no último ano noções de leitura e escrita, quando a maturidade, medida pelo Teste ABC, atingiu o nível médio ou superior. A tabela n.º 2 demonstra a superioridade do grupo que *NÃO* foi submetido à iniciação da leitura e da escrita no jardim de infância.

TABELA N.º 2

A INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO
JARDIM DE INFÂNCIA

Quartílios Médios e Superiores	Primeira Série Primária	
	% de Aprovações	% de Reprovações
<i>Grupo 1</i>		
Três jardins de infância <i>COM</i> iniciação escolar	80,20	19,80
<i>Grupo 2</i>		
Três jardins de infância <i>SEM</i> iniciação escolar	90,26	9,74

O fato de as crianças do quartílio inferior *não* terem sido iniciadas em leitura e escrita em *nenhum* dos mesmos dois grupos de jardins de infância, oferece outro meio de controlar os

resultados. A mesma orientação metodológica resultou em taxa de promoção equivalente para os dois grupos, conforme demonstra a tabela n.º 3.

TABELA Nº 3

EQUIVALÊNCIA DOS GRUPOS INFERIORES SEM INICIAÇÃO ESCOLAR

Quartílio Inferior	Primeira Série Primária	
	% de Aprovações	% de Reprovações
<i>Grupo 1</i>		
Três jardins de infância	57,29	42,71
<i>Grupo 2</i>		
Três jardins de infância	56,14	43,86

Ao examinarmos as razões a favor de programa escolar no jardim de infância, verificamos que, além da intenção de auxiliar o trabalho da escola primária, costuma existir forte pressão das famílias interessadas em "adiantar" a escolaridade pela iniciação antes dos 7 anos. A falta de compreensão do meio familiar em relação ao valor educativo das atividades lúdicas da infância constitui sério problema social. Atendendo à procura, multiplicam-se os jardins de infância, especialmente os particulares, que tentam alfabetizar crianças não só de 6 como de 5 anos de idade. Essa prática errônea tem causado prejuízos à criança pré-escolar. O programa das classes "pré-primárias" diminui ou de todo elimina as atividades espontâneas, essenciais ao bom desenvolvimento da criança. Pela estatística acima apresentada, verificamos que restrição das atividades lúdicas a favor de um programa de alfabetização, diminui, em vez de aumentar, a taxa de promoção ao fim da primeira série escolar (vide tabela 2). A criança de 6 anos que no Teste ABC atinge mais de 12 pontos pode adquirir noções de leitura e escrita, mas ela aproveita melhor o tempo brincando do que estudando.

Em 1100 casos apenas 14 crianças deixaram de fazer a primeira série por terem sido iniciadas antes dos sete anos. Destas 14 crianças apenas uma, com facilidade, venceu a segunda série, sem ter feito a primeira, as outras 13 colocadas no último quartílio de suas turmas na escola primária, apresentaram sérios problemas de adaptação. A promoção representa apenas um dos aspectos da atividade educativa. O obrigar a criança a "progredir" antes do tempo pode prejudicar a sua vida social e emocional. Estudos experimentais comprovam o valor da atividade lúdica espontânea, como é realizada no jardim de infância, não somente para o desenvolvimento intelectual mas artístico. Brin-

cando, a criança aprende a trabalhar⁵ e compensa tensões emocionais, tão frequentes na vida social moderna⁶.

Na grande maioria dos casos a prática de iniciar a leitura e escrita no jardim de infância roubou inutilmente à criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixou de economizar tempo, e tirou da escola primária a vantagem do apresentar programa atraente pela sua novidade. A desigualdade no preparo anterior dificulta, em vez de ajudar, o trabalho da primeira série primária.

As atividades do jardim de infância devem evoluir de acordo com o desenvolvimento. Aproveitando a natural expansão dos interesses infantis a professora do terceiro período deverá enriquecer o seu programa com estudos da natureza, excursões, maior variedade de músicas, histórias, pequenas dramatizações, e apresentação de livros ilustrados que incentivam a compreensão literária. Estas atividades serão mais úteis à vida escolar futura do que noções mal acabadas de leitura e escrita que a criança poderá levar do Jardim. A experiência antecedente à leitura é decisiva em torná-la significativa. A palavra falada e escrita nada significa se não evocar experiência vivida. São amplos os objetivos da educação pré-escolar. Além de formar hábitos e atitudes sociais, o jardim de infância deve lançar os fundamentos de vida intelectual e artística que mais tarde darão sentido ao estudo e à leitura.

5 MARINHO, H., "Lógica e Desenho", *Revista de Educação Pública*, Secretaria Geral de Educação e Cultura, vol. 5, nº 19, 1947.

6 AXLINE, V. M., *Play Therapy*, Houghton Mifflin Co., Chicago, 1947.

OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PARA AS CRIANÇAS EXCEPCIONAIS DA GRÃ-BRETANHA *

KENNETH LOVELL
Universidade de Leeds

Antes de iniciarmos uma descrição das facilidades existentes na Grã-Bretanha para a educação das crianças excepcionais, desejamos dizer algo sobre o nosso serviço educacional, de um modo geral. Nossas crianças iniciam a escola, compulsoriamente, aos 5 anos de idade e permanecem nela, num regime de tempo integral, até a idade de 15 anos.

É desnecessário dizer, naturalmente, que os rapazes e moças que continuam os estudos geralmente freqüentam a escola até a idade de 18 anos. As crianças excepcionais devem permanecer na escola, via de regra, até a idade de 14 anos; algumas, no entanto, ficam até um pouco mais tarde. Atualmente, seis a sete milhões de crianças freqüentam nossas escolas mantidas pelas Autoridades Educacionais Locais, enquanto que, aproximadamente, outro meio milhão de meninos e meninas freqüenta escolas particulares.

Uma das coisas surpreendentes do Reino Unido, para os que o visitam, é o fato de que nosso serviço de educação pública toma sob sua responsabilidade e mantém muitos serviços de assistência social. O visitante encontra dificuldade em compreender por que o nosso sistema de educação se preocupa com a vida da criança no seu todo e com a interação entre o lar e a escola.

Hoje em dia o nosso sistema de assistência médica à escola conta com um serviço constante de cerca de 1.000 médicos, 1.000 dentistas, mais 1.000 assistentes de dentistas e, mais ou menos, 2.500 enfermeiras escolares. Há, u'a média, por ano, de mais de 2 milhões de crianças que fazem o exame médico de rotina e mais 2 milhões que fazem exames especiais. Uma criança que

* Conferência pronunciada, em 17 de setembro de 1958, na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. O Prof. Lovell concedeu à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* a primazia de sua publicação.

necessita de tratamento médico ou dentário poderá obtê-lo em uma clínica mantida pela Autoridade Educacional Local, ou poderá ir a seu médico ou dentista particular, se assim o desejar. Na escola a criança recebe 1/6 de litro de leite (um pouco menos que uma xícara) grátis, diariamente, e há lanches à venda por preços razoáveis. Se a família é bastante pobre, a criança receberá o lanche grátis. Além disso, a criança receberá da Autoridade Educacional Local roupas e sapatos caso sua família, devido à pobreza, não a possa mandar à escola bem agasalhada e protegida. Ao aproximar-se do término do curso, o estudante poderá receber orientação do Serviço de Empregos para Jovens quanto às possibilidades de trabalho, sendo que o Serviço também ajudará a procurar ocupação. O Serviço poderá, também, mais tarde, se o desejar, auxiliá-lo a procurar outro emprego.

As coisas não foram sempre assim na Grã-Bretanha. O nosso sistema educacional e o nosso sistema de assistência social se edificaram com o passar dos anos. Os que conhecem a História da Inglaterra devem lembrar-se que foram muitos os reformadores iluminados, mas frustrados, que trabalharam nos vários setores da vida inglesa nos séculos 18 e 19. Os que trabalhavam com escolas viam o seu esforço baldado e a total impossibilidade de se poder ensinar a crianças que — por pobreza, fome e doenças, ou por ignorância, sordidez e preguiça dos pais — não poderiam terminar o curso, mesmo quando o período de escolaridade compulsória era curto.

Assim é que, quando examinamos o desenvolvimento da educação do povo na Grã-Bretanha, podemos, de modo geral, notar as seguintes características: primeiro, há um esforço inicial, espontâneo, voluntário para preencher o vácuo educacional, ou para remediar o mal; segundo, o esforço é aceito por outros indivíduos, ou grupos, e se desenvolve; terceiro, a agitação em torno do problema se intensifica, há um despertar da consciência pública e o governo legisla e garante que o Estado assumirá responsabilidade pelo serviço de assistência social pelo qual os entusiastas haviam lutado.

Já se podem perceber características semelhantes no Brasil em relação à assistência às crianças excepcionais. Façamos votos para que o trabalho iniciado há mais de 25 anos, por D. Helena Antipoff, e agora refletido nos Institutos Pestalozzi, assim como o trabalho mais recente, iniciado pela Associação de Pais e Amigos das Crianças Excepcionais, chegue, finalmente, a ser de interesse do Governo. Num país do tamanho do Brasil as organizações de caráter privado ou semi-privado não poderiam sozinhas encarregar-se da tarefa de prover educação adequada para todas as crianças excepcionais.

Todos sabem que, na Grã-Bretanha, há um amplo Serviço Nacional de Saúde desde 1948. Quase todos nós nos orgulhamos do Serviço Nacional de Saúde e acreditamos na sua eficiência. É razão de inveja para outros povos. Além do Serviço Nacional de Saúde, o Serviço Médico Escolar foi inaugurado há cinquenta anos. Considerando os dois serviços juntos, achamos que nossos filhos recebem o cuidado e a atenção necessários. Hoje, num exame médico de rotina, entre 1.000 crianças em idade escolar, 20 sofrem de subnutrição; 3 de males de coração e circulação, necessitando de tratamento, e 12 carecem de um período de observação. Além desses, 8 apresentam doenças de pulmão e 22 necessitam de um período de observação.

Na biblioteca de filmes do Consulado Inglês do Rio de Janeiro há um filme curto intitulado: *Out of the Night*. O filme mostra um pouco do ensino dos cegos — crianças e adultos, na Grã-Bretanha. O comentarista informa que, no período em que o filme foi feito, havia somente 21 crianças cegas na Grã-Bretanha com menos de um ano de idade e só 2.000 com idade inferior a 16 anos. Com a erradicação do tracoma e da oftalmia do neonato (*ophthalmia neonatorum*) há um número decrescente de crianças cegas e, conseqüentemente, um número decrescente de cegos a precisarem de educação especial.

Vejamos, agora, com maiores detalhes, como opera, na Grã-Bretanha, o Serviço Educacional para a Criança Excepcional.

As primeiras escolas para crianças excepcionais surgiram há cerca de 200 anos, por esforço voluntário. Em 1848, tivemos nossa primeira chance pública para deficientes mentais com a abertura da instituição Royal Earlswood, que focalizou seu interesse no ramo que hoje chamamos de "crianças retardadas". E, só em 1892, foi que nossa primeira escola pública — funcionando durante o dia, e para crianças retardadas, mas educáveis — foi aberta, na cidade de Leicester.

O Ato Educacional de 1944, e seu correspondente na Escócia, deram um impulso vigoroso ao trabalho que até então havia sido feito para as crianças excepcionais. O Ato não só tornou obrigatória, para todas as Autoridades Educacionais, a provisão de suficiente e variada educação primária e secundária para as diferentes idades, aptidões e habilidades dos alunos normais da sua área, mas também encarregou-as, especificamente, de cuidarem das necessidades dos alunos deficientes de corpo e de mente e de proverem educação e tratamento especial para os mesmos. Além disso, o Ato encarregou cada uma das Autoridades Locais de fazer o levantamento do número de crianças, que necessitavam de educação especial. Assim é que, por lei, os pais são obrigados a levar os filhos para serem examinados

quando completem 2 anos. Na Escócia, a idade limite é de 5 anos. Por outro lado, qualquer pai pode exigir que a Autoridade Local examine seu filho de mais de 2 anos, principalmente quando êle acha que a criança necessita de tratamento especial. Na Inglaterra, em Wales e na Irlanda do Norte, há 10 categorias de alunos para os quais as Autoridades Educacionais Locais devem prover tratamento educacional especial.

São: 1) a criança totalmente cega; 2) o amblíope, ou a criança parcialmente cega; 3) o surdo; 4) o meio-surdo; 5) o franzino; 6) os subnormais educáveis ou o retardado educável na escola; 7) o epiléptico; 8) o desajustado; 9) o fisicamente defeituoso e 10) o deficiente na expressão oral. Na Escócia não há a categoria para os franzinos.

Algumas crianças excepcionais podem ser educadas em classes comuns, ou podem receber tratamento educacional em classes especiais das escolas regulares. Devemos observar que, em verdade, nenhuma criança é mandada para uma escola especial, a não ser que seja necessário.

Em 1957 havia 772 escolas especiais na Inglaterra e Wales, sem contar as da Escócia. Dessas escolas quase todas são externatos; a maioria é de escolas especiais ligadas a hospitais, e cerca de 2/3 das escolas residenciais, escolas de internato, são mantidas pelas Autoridades Educacionais Locais. O restante, cerca de 15% do número total das escolas especiais, se encontra sob direção voluntária (particular), sendo que as taxas são pagas pelas várias Autoridades Educacionais Locais que para lá enviam crianças. Essas 772 escolas especiais tinham, em 1957, cerca de 4.700 professores e aproximadamente 61.000 crianças. O custeio dessas escolas, em 1957, foi de 8.000.000 libras, sem contar o salário do professorado que possivelmente custou outros 4 ou 5 milhões de libras.

Passemos aos vários tipos de escolas especiais. Começemos com as escolas para cegos — cegueira total e parcial. Na Grã-Bretanha, em cada grupo de 4.000 a 5.000 crianças, uma é cega ou quase às portas da cegueira, necessitando de educação especial por métodos que não requerem o uso da vista. No momento, temos 1.200 crianças em escola para cegos com perda total de visão e 1.500 em escolas para amblíopes. Temos uma biblioteca bem extensa de livros em Braille. Crianças de 2 a 3 anos podem entrar numa escola "Sunshine Home for Blind Babies" (Lar Ensolarado para Crianças Cegas). Essas escolas são voluntárias, mantidas pelo Instituto Royal Nacional para os Cegos. Aos 5 anos de idade a criança vai para um internato, no nível de educação primária e, mais tarde, para uma escola secundária. Temos 2 "Grammar Schools" (Ginásio preparatório para a uni-

versidade) para crianças cegas, de inteligência superior, o que lhes permitirá freqüentar a universidade, uma escola superior, ou cursos de nível mais avançado. Nossas crianças cegas aprendem a viver, dentro das melhores condições possíveis, como se fossem normais. Aprendem a ganhar a vida, o que fazem bem, se não são vítimas também de outras deficiências sérias.

Os amblíopes necessitam de assistência especial para que não ocasionem danificação adicional às suas vistas. Geralmente podem ser reconhecidas pelos seus óculos de lentes muito grossas. Já existe, hoje em dia, uma lente especial com o uso da qual muitos amblíopes podem ler letras de imprensa de tamanho normal por 20 minutos no máximo. Em Condover Hall, perto de Shrewsbury, há uma escola que só aceita crianças cegas, mas com outra deficiência além da cegueira.

Passemos, agora, aos surdos. Em cada 2.000 crianças há uma que é completamente surda, ou com aparelho auditivo tão deficiente que necessita educação por métodos especiais. Os novos métodos vieram auxiliar crianças que, sem eles, estariam destinadas a ficar mudas, pois seriam incapazes de, por si mesmas, aprender a falar. Não há dúvida que é bastante cruel rotular uma criança de surdo-muda. É muda porque não pode ouvir os outros falarem. O progresso feito, hoje em dia, em leitura dos movimentos dos lábios melhorou muito a situação da criança completamente surda, principalmente em comparação com a época em que toda a comunicação possível com o mundo exterior era por meio da linguagem de sinais e soletração pelos dedos. Quanto ao parcialmente surdo, não há dúvida que o desenvolvimento de aparelhos para o ouvido revolucionou os métodos de ensino para essas crianças e fêz possível o uso e o aproveitamento de todo o grau de audição restante à criança. Nas escolas especiais de surdos e parcialmente surdos há cerca de 5.000 crianças.

O termo "fisicamente deficiente" tem muitos significados. Inclui, por exemplo, certos casos sérios de doenças do coração. Inclui casos de tuberculose pulmonar que se acham em escolas especiais ligadas a hospitais. É com prazer que registramos o que tem havido em declínio na percentagem de mortes por tuberculose pulmonar. Só 3% ou 4% das crianças que morrem com idade inferior a 14 anos têm morte causada por tuberculose. Vale a pena notar, no entanto, que existe um aumento na incidência de nova tuberculose, ativa, no grupo de 15 a 25 anos de idade.

O termo "fisicamente deficiente" inclui também crianças que sofrem de paralisia cerebral. As deficiências associadas à paralisia cerebral variam em gravidade. Algumas crianças com essa moléstia podem freqüentar escolas regulares, desde quando

sua deficiência seja diminuta. Por outro lado temos escolas especiais para elas e a experiência educacional nessas escolas apresenta sérios e grandes problemas de técnica e de método para seus professores. É muito fácil subestimar-se a inteligência da criança que sofre de paralisia cerebral. Façamos votos para que em breve possamos compreendê-la melhor e que as aflições por ela causadas diminuam em número e ceda com o aumento do conhecimento médico, melhor técnica cirúrgica, provisão mais higiênica do leite, melhores residências, melhores sistemas de esgoto e saneamento. O cálculo é que entre 1.000 crianças, 2.1 são classificadas como fisicamente deficientes e necessitando de educação especial. Um quarto dessas se encontra em escolas ligadas a hospitais. E 1.6 por 1.000 crianças está em escolas especiais do Ministério de Educação.

Passemos à epilepsia. Muitos não compreendem que a epilepsia não é, em si, uma doença. É um sintoma, realmente, que reflete o mal funcionamento de certas células nervosas na córtex cerebral. E isso pode ser devido a um grande número de razões, as quais não consideraremos neste trabalho. A epilepsia, como sabemos, é um mal que tem intrigado e amedrontado o homem por toda a história. Hoje em dia as perspectivas são mais promissoras. 80% das nossas crianças que sofrem de convulsões epilépticas freqüentam as escolas regulares. Esses, naturalmente, são os casos conhecidos. Os ataques "grand mal" já são controlados por drogas como fenilbartitone, mesceline e epanutin e há esperanças que, dentro em breve, outras drogas serão acessíveis. É verdade que os ataques "petit mal" não são ainda suficientemente controlados por drogas, mas os ataques geralmente passam sem serem notados por pessoas além do doente. Apesar da epilepsia ser encontrada com freqüência em pessoas de deficiência mental, este mal também aparece em pessoas de inteligência normal e até em pessoas de inteligência superior. Basta enumerar alguns nomes importantes como Júlio César, Dostoiewsky, Alfredo, o Grande, Napoleão, Lord Byron e Van Gogh, para se compreender que a epilepsia pode ser associada a muitos níveis e variedades de talentos. Queremos aproveitar a oportunidade para expressar o nosso ponto de vista: uma vez considerados vários casos de epilepsia apresentando diferentes níveis de inteligência e diversidade de condições sócio-econômicas, duvidamos muito que exista uma "personalidade epiléptica".

Na Grã-Bretanha só precisamos de 800 vagas em escolas especiais para crianças epilépticas e temos as vagas de que necessitamos. São escolas residenciais, tipo internato, e recebem alunos cujas convulsões epilépticas são fortes demais para freqüentarem escolas regulares, ou alunos de famílias que vivem em condições precárias. Os alunos que demonstram capacidade,

ingressam na "grammar school" e de lá seguem para escolas superiores, inclusive a universidade. Falando de modo geral, a situação do epiléptico hoje em dia é muito melhor do que há 20 anos.

Consideremos agora as crianças desajustadas. Temos entre 1.300 e 1.400 crianças nessa categoria freqüentando nossas escolas especiais para crianças desajustadas. Seu desajustamento é, geralmente, grande, mas os psicóticos são excluídos. A escola procura fazer o reajustamento pessoal, social e educacional da criança. Os mestres dessas escolas passam por provas e dissabores que os outros mestres não conhecem: as crianças usam de violência, urinam na cama, procuram fugir da escola e apresentam outros comportamentos perturbadores e desagradáveis. Quando se lê a história dessas crianças — tanto menino como menina — vê-se que sofreram dificuldades de criação e convivência com a família.

Apesar da tendência à instabilidade emocional ser, em parte, determinada geneticamente, o ambiente dos primeiros anos da infância é de grande importância para a criança. Nas escolas regulares se encontram, naturalmente, os casos menos graves de desajustamento.

O maior grupo de crianças excepcionais é o que na Grã-Bretanha chamamos de "crianças educacionalmente subnormais". No Brasil e nos Estados Unidos elas são chamadas "crianças retardadas educáveis em escola". Constitui esse grupo uma seção pouco compreendida da população escolar. Em 1957, tínhamos mais de 26.000 dessas crianças, em escolas especiais, e além disso, um número também grande em classes especiais nas escolas regulares. Em algumas áreas do país, tem-se de ficar na lista esperando vagas para se entrar em tais escolas, ou classes especiais.

Por serem mentalmente vagarosas, essas crianças não aproveitam suficientemente os programas das escolas primárias regulares. Podem, no entanto, aprender muitas coisas numa classe especial ou numa escola especial. Algumas aprendem os elementos básicos da leitura e do cálculo. Quando completam o curso, ou classe especial, com a idade de 15 a 16 anos, podem ler como uma criança normal de 8 a 10 anos de idade. A experiência estadunidense não é muito diferente. As crianças americanas que completam as escolas especiais alcançam o nível comum das crianças de 2.^a à 4.^a séries primárias. Apesar de ser um objetivo valioso, o de se ensinar leitura e cálculo a essas crianças, esse não é, necessariamente, o objetivo mais importante. O objetivo principal é ajudá-las a crescerem e viverem no mundo como homens e mulheres independentes. Dá-se grande ênfase e

importância ao desenvolvimento pessoal e social e por isso o currículo é bem amplo. As crianças são apresentadas a uma variedade grande de técnicas, artes e ofícios; aprendem educação física e jogos; danças folclóricas; trabalhos de madeira e metal para meninos e escola doméstica e trabalhos de casa para meninas. Há palestras, períodos de argüição e discussão e visitas fora da escola. Funciona o sistema familiar e as crianças recebem o máximo de responsabilidade dentro de suas potencialidades.

Ao atingir a idade adulta, a maioria delas pode manter-se. No entanto, só começaram a ler e a compreender aritmética formal entre os 9 e 12 anos. Seu vocabulário é limitado, mas sua expressão oral e sua linguagem são adequadas para a maioria das situações normais. Geralmente, podem manter relações satisfatórias com outras pessoas. Quando adultos, podem sustentar-se como operários qualificados ou semi-qualificados. Na Grã-Bretanha 90% desses indivíduos se sustentam em condições de trabalho de tempo integral. Casam-se, têm filhos e se comportam como outra pessoa qualquer.

As crianças retardadas educáveis em escola geralmente têm um Q.I. (quociente de inteligência) entre 50 e 55 e até mesmo 70 a 75. Vale a pena, no entanto, observar que os Q.I. devem ser simplesmente guias para se saber o possível grau de aproveitamento da criança no trabalho escolar e, por isso, devem ser interpretados com bastante cuidado.

Nossas crianças retardadas, educáveis em escolas, não são consideradas doentes mentais. Mas, se, ao completarem o curso, com a idade de 16 anos, ainda necessitarem de cuidado e supervisão — principalmente aqueles que possivelmente não seriam capazes de se sustentar — então, de acordo com a Lei para os Deficientes Mentais (Mental Deficiency Act), são classificados como "necessitando de supervisão após completar a escola". Isso não quer dizer que nunca vão para um hospital para doentes mentais. Alguns vão; mas os outros, geralmente, ficam na comunidade e os recursos e facilidades do departamento local para a higiene mental ficam à sua disposição. Como já dissemos, 90% das crianças retardadas educáveis na escola ganham a vida e são independentes.

Falemos um pouco, agora, das crianças que chamamos "deficientes mentais". Constituem dois grupos.

Primeiro há o grupo das totalmente dependentes. Em virtude de grande retardamento, não podem ser treinadas para cuidarem de si próprias; não aprendem a viver como pessoas socializadas e necessitam de cuidado contínuo para satisfazerem suas necessidades pessoais — precisam de ajuda para se vestirem, se despirem, preencherem as exigências sanitárias, come-

rem; por toda vida requerem constante proteção contra perigos simples tais como o fogo e a água. Sua expressão oral é limitada a algumas palavras ou frases. Sua vida mental, na idade adulta, alcança o nível da idade mental de 3 anos e seu Q.I. é cerca de 25.

O segundo grupo consta do que chamamos deficientes mentais que podem ser treinados. Essas crianças chegam a aprender a se vestir, a se alimentar e a preencher as exigências sanitárias sozinhas. Aprendem a se manter limpos e a permanecer independentes de auxílio dos pais na execução de grande parte das rotinas diárias. Quando adultos, sua idade mental é entre 3 a 7 anos e seu Q.I. pode ser de 25 a 55. Não podem ganhar a vida de modo independente, mas podem fazer trabalhos úteis e remunerados numa oficina, sob inspeção bondosa, onde o trabalho fôr dividido em tarefas de seqüências definidas e claras. Podem ser treinados a executar certos tipos de prática de oficina bastante diferente de trabalhos servis.

Atualmente, esses deficientes mentais, passíveis de treinamento, podem, na Inglaterra e em Wales, ser matriculados aos 5 anos de idade em Centros de Ocupação mantidos pelo Ministério da Saúde. Na Escócia esses Centros de Ocupação são mantidos pelo Comitê de Educação (Board of Education), sendo dirigidos de maneira idêntica aos da Inglaterra. Nesses Centros as crianças aprendem, de vários modos, a se tornarem, dentro de suas possibilidades, membros úteis da sociedade. Os instrutores, nessas instituições, raramente são professores qualificados, mas estão fazendo um trabalho excelente. Há, também, Centros de Ocupação para adolescentes e adultos. Hoje já se experimenta treiná-los em tipos de trabalho onde não haja perigo de acidente. Temos cerca de 270 desses Centros que cuidam de 10.000 e 11.000 crianças — não contando os adultos. Todos os hospitais para deficientes mentais têm um Centro de Ocupação.

As crianças totalmente dependentes ficam em casa ou vão para hospitais para deficientes mentais. Já há a organização de creches, as quais funcionam durante o dia, ligadas aos Centros de Ocupação. As mães podem levar seus filhos lá uma ou mais vezes por semana, o que lhes dá oportunidade para fazerem compras, visitas, etc.

Já havendo falado bastante dos filhos, falemos agora dos pais. Um dos problemas mais sérios relacionados à educação da criança excepcional é a educação de seus pais e sua família. A maioria dos pais antecipa, com felicidade, a chegada do bebê, imagina seu filho uma criança sadia. Do ponto de vista da higiene mental, isso é o desejável. Para alguns, no entanto, a infelicidade acontece e tanto o pai como a mãe têm que carregar aquele peso que lhes afetará o resto da vida. O deficiente mental é, talvez, a cruz mais pesada que a vida dá a alguns pais.

Eles têm que enfrentar 3 dificuldades — dificuldades essas obviamente encontradas entre todos os pais de deficientes mentais, mas que são, também, em alguns casos, dificuldades de pais de crianças com outros tipos de deficiência:

1. A incapacidade de encontrar um plano de ação para o benefício da criança. Muito auxílio pode agora ser oferecido aos pais a esse respeito;
2. A incapacidade de aceitar a criança que constitui uma ameaça à sua segurança psicológica. Os pais às vezes reagem como se expressassem o pensamento: "Criei algo defeituoso. Sou um fracasso";
3. Os conflitos existentes entre os pais: seus medos, hostilidades, inseguranças, etc, são negativos e reforçados pelo problema que é a existência da criança defeituosa.

Para se poder ajudar aos pais nos assuntos referidos nos itens 1 e 2, é necessário muita paciência. A atitude dos pais e a sua serenidade interna é de conseqüência para o filho defeituoso e, por isso, a escola e os serviços de assistência social devem ajudar os pais a tomar consciência de suas dificuldades e a aceitar a criança. O problema da educação de pais e do público é matéria de grande importância. O cego, o mudo e seus respectivos pais recebem toda a compreensão do público, mas a criança mentalmente defeituosa e seus pais ainda não recebem a compreensão que lhes é devida.

Há, além disso, a questão dos professores das crianças excepcionais. Na Grã-Bretanha, os professores que trabalham em escolas especiais recebem melhor salário que os professores de crianças normais. Não incluo aqui, naturalmente, os salários de responsabilidade, quantias consideráveis, que se paga no nível secundário. A tarefa de mestre de uma escola especial é árdua. Nossas escolas especiais apresentam um ambiente feliz, mas os professores devem possuir bastante força de vontade, pois trabalham por longos períodos e sentem muito poucas mudanças em seus alunos.

Hoje em dia o professor de cegos e surdos necessita treino especial, que é recebido depois do período de estudos exigido para o certificado comum de professor primário. Recentemente, o Ministério da Educação começou a adotar o ponto de vista de que todos os professores de crianças excepcionais devem ter um ano de treino especial, tempo integral, além do treino regular para a obtenção do "status" de professor primário. Não sabemos, no entanto, quando a idéia será posta em execução. Na

Grã-Bretanha há a convicção de que os professores de crianças excepcionais devem ter tido, antes, a oportunidade de trabalhar e ensinar a crianças normais. Assim terão experimentado, e guardarão em mente, padrões de trabalho e verão seus problemas dentro de melhores perspectivas, uma vez que viram a grande variedade de comportamento entre crianças normais.

Para concluir, gostaríamos de fazer uma previsão sobre as mudanças quanto ao número de crianças excepcionais, na Grã-Bretanha, daqui a 50 anos. Se a medicina, a farmacologia, a engenharia eletrônica e outros ramos da ciência continuarem progredindo, haverá uma diminuição considerável no número de cegos, amblíopes, surdos (totais e parciais) e epilépticos que freqüentam escolas especiais. Haverá, do mesmo modo, diminuição no número de crianças aleijadas, com tuberculose nos ossos e juntas e crianças franzinas. Mas, a não ser que sejamos bastante afortunados em nossos estudos e pesquisas, o número de crianças retardadas educáveis em escola será, possivelmente, maior do que o que temos hoje, e o mesmo acontecerá com o número de crianças que apresentam profundo desajustamento emocional.

A EDUCAÇÃO EM FACE DA PESQUISA NACIONAL SOBRE O NÍVEL MENTAL

PIERRE WEIL

Há oito anos, estávamos preocupados, no Consultório Psicopedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil, com o problema da medida da Inteligência nos analfabetos; para isto elaboramos um teste não verbal de Inteligência (INV forma A), feito de imagens pressupostamente "aculturais" e no qual bastava colocar um sinal a lápis no lugar certo; comparando a média dos analfabetos e a das escolas primárias, constatamos que o analfabeto adulto dava resultados correspondentes ao de crianças de primeiro ano escolar; não podíamos pensar em debilidade mental, embora esta hipótese tivesse nascido no nosso espírito ainda então europeu, isto é, acostumado em pesquisar populações nas quais só os débeis mentais são analfabetos; excluída essa hipótese, devia haver outra explicação, explicação que só uma pesquisa de maior amplitude poderia ajudar a encontrar. Coincidia o ano de 1951 com a publicação da pesquisa de Pieron, Heuyer e Sauvy³, sobre 100.000 mil crianças em idade escolar, o que nos encorajou a tentar reproduzir algo de parecido no Brasil, mas sobre amostra representativa de toda a população brasileira, inclusive adultos.

Consultado o professor Lourenço Filho, resolveu-se criar uma comissão, integrada por nós dois e mais o Dr. Otávio Martins e a Prof.^a Eva Nick, a qual foi convidada algum tempo depois.

Colaboraram na pesquisa as seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (encarregado da parte executiva), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Geografia e Estatística, Faculdade Nacional de Filosofia, Instituto Nacional para Educação e Cultura (órgão Brasileiro da UNESCO), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial, várias Universidades Estaduais e Serviços Estaduais de Estatística e Departamento Nacional da Criança.

Mais de trezentos pesquisadores foram mobilizados pelas vinte e uma Comissões Estaduais, após uma "pesquisa-pilôto" realizada em Sergipe sob a direção de Otávio Martins.

Da amostra esperada de 30.000, conseguiram-se cerca de 27.000 casos do Amazonas ao Rio Grande do Sul, do interior e da cidade, distribuídos proporcionalmente de acordo com os dados do Censo de 1950 e, tanto quanto possível, sorteados, a fim de eliminar a intencionalidade.

Os testes utilizados foram o INV já citado e um teste verbal de vocabulário para os alfabetizados baseado em pesquisas de Otávio Martins no INEP.

Os interessados poderão encontrar no relatório a ser publicado pelo SENAC todas as informações que desejarem quanto aos objetivos, processos de amostra e de investigação e resultados numéricos obtidos; por isto não iremos aqui repetir o que já está atualmente no prelo; o nosso intuito é apenas, decorridos alguns meses após a redação final, mostrar aos educadores brasileiros o alcance dos resultados no domínio da educação, dando mais ênfase ainda ao apelo implícito contido no relatório, para que as autoridades educacionais do País reconsiderem a sua posição diante de determinados problemas levantados pela pesquisa.

Iremos a seguir tecer considerações sobre os aspectos educacionais do trabalho.

Analfabetismo e evolução do raciocínio. Influência da escolaridade sobre o desenvolvimento mental.

Resultados já comunicados por nós⁶ e resumidos no gráfico anexo confirmam plenamente as sondagens efetuadas na Sociedade Pestalozzi: não somente os resultados dos analfabetos adultos se situam ao nível da criança, em idade escolar, mas ainda não há praticamente evolução das médias desde a idade de sete anos.

O que pensar desses resultados? Quais as conseqüências que têm para a prática educacional?

Convém antes de tudo fazer uma ressalva quanto ao que o teste utilizado mede; pelo seu conteúdo, podemos afirmar que a interpretação mais acertada é de que o teste é representativo da integração na nossa cultura técnico-científica, na qual os tipos de raciocínios indutivos e dedutivos utilizados em situação "papel-lápis" são predominantes. A nossa civilização é uma civilização "papel-lápis".

O fato de os analfabetos não evoluírem neste tipo de atividade mental mostra que, com toda probabilidade, a escola é o fator essencial de transmissão dos tipos de raciocínios integrantes da nossa civilização; o próprio Piaget, num de seus últimos trabalhos sobre o desenvolvimento do raciocínio no adolescente, afirma que só certas categorias de crianças que freqüentam o

ensino secundário chegam ao que êle chama de "etapas finais de equilíbrio operacional"; disse ainda mais que as crianças gregas, se fossem submetidas aos testes de raciocínio correspondentes a nossa civilização, provavelmente só alcançariam um grau de desenvolvimento correspondente ao das crianças de 10 anos da nossa civilização⁴.

O Prof. Lourenço Filho, comentando os resultados da pesquisa nacional, chega a conclusões análogas quando afirma que "... da investigação retira-se esta conclusão clara e simples: deixar que permaneçam no analfabetismo metade da nossa população, significa que perdemos também metade do bem mais precioso com que um país qualquer pode contar para a sua organização e progresso que é o desenvolvimento mental, ou a capacidade de inteligência de sua gente."²

Não queremos dizer aqui que o analfabeto não é inteligente; apenas não foi educado para que se desenvolvam nele os tipos de raciocínios que constituem o fator de êxito das civilizações técnico-científicas e de sobrevivência dos indivíduos que nela vivem.

Será possível educar o raciocínio? — O principal problema para a educação consiste, por conseguinte, em procurar dar resposta à seguinte pergunta: "Se a escola é fator preponderante na formação de certos tipos de operações lógicas, como é que a escola contribui para a sua aprendizagem? Sabendo como, poder-se-iam desenvolver essas descobertas, tirando delas uma sistematização didática visando a formar intencionalmente, e por conseguinte de maneira dirigida, o raciocínio da criança; poderia surgir disso uma educação especial do raciocínio, contribuindo para melhorar o nível intelectual (no nosso sentido) de qualquer coletividade ou nação.

Tal hipótese já tem fundamento, embora ainda frágil, em outras observações e experiências:

1.º) A existência de exercícios de "ortopedia mental" para oligofrênicos nos leva ao seguinte pensamento: "Se é possível, por meio de exercícios sistemáticos, melhorar o raciocínio dos débeis mentais, por que não se faria o mesmo para os indivíduos normais?"

2.º) As experiências já clássicas de Wellman⁷ colocam em evidência aquisições significativas no QI de crianças que freqüentaram a escola maternal, aquisições que permitiram aos grupos conseguirem melhores resultados, inclusive nos estudos secundários e superiores.

Ora, é justamente nas escolas maternas que se fazem exercícios de estruturação do raciocínio, tais como encaixes, seria-

ções concretas etc..., exercícios que preparam, no plano perceptivo, as operações mentais. Se se conseguem tais resultados no jardim de infância, por que não se continuaria o mesmo treino, nas escolas primária e secundária?

3.º) Essa pergunta é ainda mais válida quando levamos em consideração os resultados de algumas pesquisas que tendem a colocar em evidência uma transferência da escolaridade primária e secundária sobre os resultados dos testes de nível mental; ainda recentemente⁵ tivemos a oportunidade de demonstrar aumento, com um ano de diferença, da média dos pontos no teste INV em alunos de curso secundário, aumento que não se verifica na população geral de adolescentes de curso secundário, do Rio, que na sua maioria não continuaram os seus estudos.

Se a própria escolaridade contribui indiferentemente para melhorar o raciocínio, por que não se faria isso diretamente?

Como já disse, estudos especiais necessitam ser feitos nesse sentido; os trabalhos de Piaget constituiriam ótimo ponto de partida para isso, já havendo tentativas de aplicação dos resultados das suas pesquisas à didática, feita por Hans Aebli¹.

A pesquisa do nível mental da população levanta também outro problema: o da possibilidade ou não de melhorar o nível de raciocínio nos adultos; é difícil responder a essa pergunta, sobretudo porque até agora a maioria das pesquisas tendem a mostrar que não há mais progressos no nível mental das pessoas após a puberdade. Porém todos esses estudos foram realizados em populações em que a atuação escolar pára também na puberdade.

O problema poderia ser estudado com relativa facilidade se se conseguisse comparar a evolução dos dois grupos, um experimental e um de controle, homogêneamente constituídos, sendo que o grupo experimental faria um curso de alfabetização e o outro grupo não o faria; se depois de um ano o grupo alfabetizado melhorar nos seus resultados, em testes não verbais, é sinal de que houve transferência da aprendizagem escolar sobre os resultados nos testes; se se verificasse a nossa hipótese, seria interessante, em etapa posterior, esclarecer qual exercício escolar (leitura, cálculo, escrita ou conjunto) exerce maior influência.

A educação de adultos lucraria muito com tal estudo, confirmando ainda a sua necessidade imperiosa. Poderia ser também ponto de partida para exercícios de desenvolvimento do raciocínio do adulto.

O desenvolvimento das operações lógicas é uma construção progressiva, uma integração constante de esquemas mentais novamente adquiridos com os já existentes; a educação do racio-

cínio, tão importante para o desenvolvimento de uma civilização industrial, tem por conseguinte também de partir do estado atual da estruturação mental de cada aluno de per si; por isso mesmo a educação do raciocínio deve ser individual, sob medida, no sentido de Claparède. Montessori tentou no seu método tal construção; infelizmente, os seus seguidores foram pouquíssimos em virtude justamente da complexidade do assunto; no plano teórico, os seus detratores foram inúmeros, baseando-se estes exclusivamente no fato de as técnicas utilizadas serem demasiado "laboratoristas" e afastadas da natureza; pelo que eu pude observar pessoalmente, os resultados, quando o método fôr aplicado na sua íntegra, permitem "precipitar" a formação e a integração das estruturas operacionais; o método, infelizmente, foi "superado" no plano teórico, quando na realidade foi êle pouco controlado e não foi colocado em termos de pedagogia experimental.

É provável que a nação que conseguir generalizar um sistema de educação do raciocínio chegará, na próxima geração, a suplantar as outras no terreno científico; muitas vezes já nos perguntamos a nós mesmos até que ponto não haveria uma transferência de aprendizagem do jogo de xadrez, obrigatório nas escolas soviéticas, sobre os sucessos científicos e políticos daquele país. O jogo de xadrez é um excelente exercício de "ortopedia mental", pois implica operações lógicas e espaciais de grande complexidade, além de contribuir para a formação de inúmeros aspectos da Personalidade.

Programas didáticos e desenvolvimento mental — Outra conclusão importante é a que tiramos na nossa comunicação em Roma, e que decorre diretamente da nossa pesquisa: se a escolaridade contribui para o desenvolvimento mental, seria cair num círculo vicioso querer adaptar os programas escolares ao mesmo desenvolvimento mental pois este é resultante daqueles⁷.

Estamos caminhando para o matriarcado? — Outro aspecto que nos parece digno de destaque, é a superioridade, a partir da adolescência, e que se mantém constante em todas as idades, do sexo feminino; a explicação mais provável que encontramos é o fato de haver mais 200.000 elementos do sexo feminino frequentando o curso secundário, isto em virtude de os rapazes terem de trabalhar mais cedo e estarem, por isto, impossibilitados de adquirir o mesmo grau de desenvolvimento cultural que as moças.

A obrigatoriedade escolar e o seu controle, ainda por essa razão, se revelam um imperativo, de que as autoridades do País se precisam convencer.

A natureza seletiva do ensino primário e secundário — Qual a repercussão sobre os resultados da nossa pesquisa, da deserção em massa, da evasão escolar de que se queixa tão amargamente o Prof. Anísio Teixeira?⁸

Procurou-se calcular as médias, por idade e série cursada, de todas as crianças que ingressaram normalmente na escola, isto é, com sete anos.

Os resultados são bastante eloqüentes pois as médias encontradas nas quarta e quinta séries primárias correspondem à média obtida pelo grupo de adolescentes estudantes do curso secundário; duas conclusões podem ser tiradas, ambas provavelmente válidas no caso presente:

1.º) Só alcançam o fim do curso primário, ou continuam os estudos secundários, os mais favorecidos do ponto-de-vista sócio-econômico ou mental ou ambos.

2.º) O desenvolvimento do raciocínio da maioria da população que se evade antes da idade está sendo prejudicado.

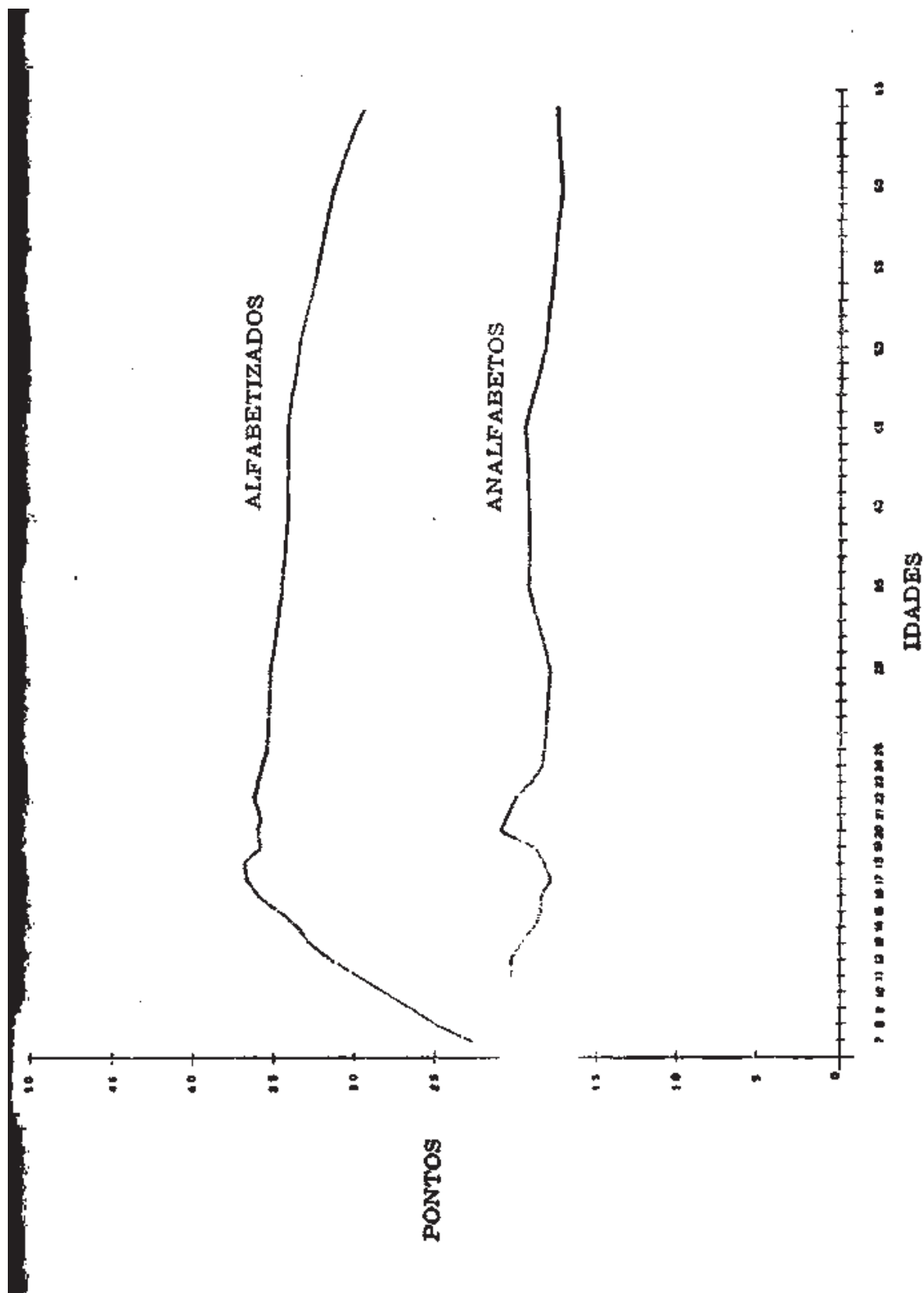
Voltamos à conclusão precedente sobre a obrigatoriedade escolar até a adolescência, pelo menos.

O retardamento pedagógico — A pesquisa, embora evidencie a necessidade de escolaridade completa, também demonstra que, quando a escolaridade é normal, a percentagem de retardamento pedagógico por debilidade mental é a mesma que a encontrada em outros países, notadamente na França; era de esperar, mas não havia ainda confirmação científica deste fato.

* * *

Haveria muito que escrever sobre a aplicação na educação dos resultados da pesquisa sobre o nível mental da população, sobretudo no que se refere às incidências indiretas da carência educacional que se nota no interior do País e também em certas regiões geográficas onde a escolaridade é precária; estamos no entanto consciente de ter colocado em relevo os aspectos essenciais, desejando, para terminar, que outros continuem aprofundando os problemas aflorados aqui e que as autoridades tomem as providências adequadas.

ALFABETIZADOS				ANALFABETOS		
	M	DP	n	M	DP	N
6	21,64	8,60	14	16,41	10,05	119
6;6	19,18	8,30	32	14,46	9,90	133
7	22,60	9,50	83	16,80	10,00	156
7i6	24,09	9,35	163	16,67	10,75	157
8	24,13	10,60	239	16,59	9,15	183
8j6	25,62	9,40	308	17,90	9,95	155
9	25,53	10,10	409	17,67	9,95	140
9;6	26,42	9,60'	366	18,11	9,98	117
10	23,24	10,65	189	16,71	9,00	53
10;6	28,18	10,00	220	21,55	9,30	45
11	29,91	10,85	223	22,44	9,25	34
11i6	31,17	10,85	274	19,73	10,70	42
12	30,12	11,05	277	19,17	9,25	39
12;6	32,13	11,70	266	22,12	11,20	41
13	32,67	11,75	275	20,66	9,95	45
13;6	33,15	11,55	294	17,23	9,30	35
14	33,59	11,90	366	20,83	11,25	43
14;6	34,61	11,90	304	17,86	9,65	29
15	33,35	12,45	331	19,02	10,10	37
15;6	33,44	12,70	280	17,13	9,95	37
16	35,72	12,65	290	19,41	9,55	29
16;6	36,58	11,30	241	16,86	9,10	37
17	33,14	12,90	504	19,53	9,40	65
18	35,81	12,75	463	16,16	9,30	84
19	36,27	12,30	415	19,16	12,40	67
20	35,75	12,30	668	21,34	12,55	92
21	36,10	12,70	479	22,79	11,65	63
22	35,90	13,00	409	17,68	11,50	66
23	36,76	12,55	433	20,16	11,85	88
24	35,20	12,65	370	19,82	12,70	78
25	35,52	12,95	1751	17,16	9,25	404
30	35,76	12,50	1246	18,18	11,75	282
35	34,60	13,30	1014	18,67	11,50	257
40	33,56	12,85	822	20,58	12,05	226
45	34,33	12,70	603	18,31	11,45	216
50	32,62	13,60	501	20,25	11,10	164
55	33,63	12,75	325	16,35	10,35	108
60	30,73	13,85	280	17,27	9,75	54
65	29,77	13,55	342	17,93	10,80	122



AUTORES CITADOS

1. AEBLI, H., *Didactique psychologique* — Delâchaux et Niestlé. Neuchâtel — 1951.
2. LOURENÇO FILHO, M. B., "Variações sobre um velho tema", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 71, vol. XXX (julho-setembro, 1958), Rio.
3. HEUYER, PIERON et SAUVY, *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, P.U.F., Paris, 1950.
4. INHELDER, PIAGET. *De la logique de Venfant à logique de l'adolescent*, P.U.F., Paris, 1955.
5. TEIXEIRA, ANÍSIO, "Educação não é privilégio", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 63, vol. XXVI (julho-setembro, 1956), Rio.
6. WEIL, P., *Fundamentos experimentais para uma didática psicológica*, SENAC, 1958, Rio.
7. WEIL, P., "Influence du milieu sur le développement mental; repercussion sur l'organisation des programmes didactiques". *Rev. Enfance*, P.U.F., Paris, 1958.
8. WELLMANN, B. L., *Iowa studies on the effect of schooling*, 39 th-Yrbk. Nat. Soe. Stud. Educ., 1940.

AS ATIVIDADES DO INEP E DOS CENTROS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (1958)

INTRODUÇÃO

Resume o presente relatório as principais iniciativas e realizações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em particular, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais localizados em cinco Estados da Federação, todos integrantes do INEP.

No desempenho dos objetivos que lhes são atribuídos, essas instituições desenvolvem suas atividades em múltiplas direções. Realizam pesquisas sobre as condições culturais e escolares, assim como sobre as tendências do desenvolvimento de cada região e do meio social brasileiro como um todo. Elaboram planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — levando em conta as diferenças regionais — nos níveis primário e médio. Levam a efeito o preparo de livros-fontes e textos, de material de ensino, de estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e recomendam providências outras que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional. Fazem treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação e professores de escolas normais e primárias.

Voltados para diferentes frentes de trabalho, tanto o I. N. E. P., por seus setores, como o C. B. P. E. e os Centros Regionais, operam de forma coordenada e harmônica, sob a responsabilidade e supervisão do Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

II — CAMPANHA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

A — *Escolas Primárias*

Esta Campanha vem desenvolvendo, desde 1946, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, um programa de

assistência financeira às Unidade Federadas, visando à ampliação e melhoria de suas redes escolares primárias, numa fórmula em que a União, os Estados e os Municípios, conjugando seus esforços, se empenham no sentido de amenizar a carência de escolas primárias destinadas à educação elementar básica de nossas crianças.

O auxílio federal, de caráter supletivo, é concedido aos Estados, em quotas anuais, mediante acordos em cujos termos são definidas as formas de cooperação na obtenção dos terrenos, execução das obras, instalação da escola, sua manutenção e conservação.

Cabe, assim, às administrações locais, após a conclusão dos prédios escolares, grande responsabilidade no que concerne ao funcionamento imediato das escolas, bem como à sua conservação, pois, sem a efetivação dessas providências, não seriam atingidos os objetivos da Campanha, isto é, aumentar o número de matrículas na rede escolar primária brasileira, para diminuir o contingente de crianças que no Brasil não dispõem de escolas para sua educação básica.

Dificuldades surgem, muitas vezes, do ineditismo desta prática de conjugação de recursos no Brasil, bem como da própria complexidade de um programa que se realiza em toda a extensão territorial do País, desde as grandes cidades até aos mais distantes e inacessíveis povoados.

Cumprе ressaltar que a maior ou menor eficiência na execução desta campanha, a maior ou menor presteza em dar conclusão às obras escolares programadas, está essencialmente vinculada ao interesse, ao sistema de organização e à capacidade das administrações estaduais, às quais cabe, em última análise, a responsabilidade da aplicação dos recursos federais que lhes são destinado anualmente.

No ano de 1958, foram as seguintes as realizações da Campanha.

Movimento dos auxílios concedidos — Os auxílios do INEP destinados ao programa de construções escolares, por força dos convênios firmados, são remetidos às administrações responsáveis pela execução das obras na medida em que estas progridem. Assim, no ano de 1958, havia, além da importância empenhada no ano, para a execução do novo programa de obras, o saldo dos empenhos dos aborodos de anos anteriores, cujas obras ainda estavam em andamento ou por iniciar, na seguinte discriminação:

Saldo para obras dos Acordos anteriores	Cr\$ 89 176 855,00
Auxílios concedidos em 1958 para novas obras	Cr\$ 121 975 100,00

Importância remetida durante o ano para a execução das obras	Cr\$ 113 083 118,00
Saldo a remeter existente no fim do ano	Cr\$ 98 068 837,00

Andamento das obras — No ano de 1958 foi programada, por novos Acordos, a construção de mais 317 prédios escolares primários, com um total de 860 salas de aula, que, somados aos 637 prédios, com 1 515 salas que vieram como acervo dos programas de anos anteriores, davam um total de 954 escolas primárias, com 2 375 salas de aula a serem construídas. No fim do ano as obras escolares primárias apresentavam-se na seguinte posição:

Concluídas . . . —	292 Escolas com	767 salas de aula
Em construção —	404 Escolas com	985 salas de aula
A construir . . —	258 Escolas com	623 salas de aula
Totais —	954 Escolas com	2375 salas de aula, que, assim, se distribuíram pelos Estados:

Unidades Federadas	N.º de prédios	N.º de salas de aula
Alagoas	16	31
Amazonas	12	38
Bahia	114	240
Ceará	28	85
Distrito Federal	3	32
Espírito Santo	29	34
Goiás	63	204
Maranhão	74	243
Mato Grosso	5	24
Minas Gerais	176	328
Pará	54	86
Paraíba	23	74
Paraná	79	96
Pernambuco	26	69
Piauí	43	123
Rio Grande do Norte	12	43
Rio Grande do Sul	117	239
Rio de Janeiro	16	136

Santa Catarina	33	104
São Paulo	15	96
Sergipe	11	27
Território do Acre	7	7
Território do Amapá	4	4
Território de F. Noronha ..	—	—
Território de Rondônia	—	—
T. do Rio Branco	4	7
Brasil	954	2375

Equipamento para as Escolas Primárias — Da quota de auxílio atribuído a cada Estado, são destacados 10% para aquisição do mobiliário escolar destinado às Escolas do plano de obras estabelecido pelos convênios, a fim de poderem entrar em funcionamento logo que concluídos.

No ano findo, o montante do auxílio para este fim foi de Cr\$ 17 541 289,00 com que foram equipadas 776 salas de Escolas Primárias, incluindo salas de aula e de administração.

B — *Escolas Normais*

Faz parte também do programa da Campanha de Construções Escolares a assistência financeira para construção e melhoria de Escolas Normais, na medida das possibilidades que as dotações atribuídas ao INEP para esse fim o permitem.

Realmente, não se pode planejar qualquer melhoria no ensino primário sem incluir neste planejamento uma atenção especial ao ensino normal, de cuja eficiência na formação de professorado primário vai depender a qualidade do ensino que se processará nas escolas às quais se destinam estes professores.

Com base nessa estreita dependência, ampliou o INEP, a partir de 1948, sua campanha de melhoria da rede escolar do País, incluindo em seu programa as Escolas Normais.

Movimento dos auxílios em 1958

Saldo dos Acordos anteriores	Cr?	26 676 167,00
Auxílios concedidos em 1958	Cr\$	143 333 700,00
Importância remetida durante o ano	Cr\$	39 816 367,00
Saldo no fim do ano (a remeter)	Cr\$	130 193 500,00

Andamento das construções de Escolas Normais

Concluídas	8 Escolas com 152 salas de aula
Parcialmente concluídas	4 Escolas com 36 salas de aula
Parte concluída e parte em andamento	8 Escolas com 227 salas de aula
Em construção	14 Escolas com 202 salas de aula
A iniciar	3

Além dessas construções, receberam auxílio para simples melhorias 10 Escolas.

III — COORDENAÇÃO DOS CURSOS

Realizou esse Setor, em 1958, um programa de assistência técnica ao ensino primário e normal, atendendo ao plano de trabalho fixado para o ano, com as seguintes diretrizes:

- a) concentrar esforços na formação e aperfeiçoamento de professores para os Institutos de Educação e para Escolas de Aplicação renovadas, que sirvam a esses Institutos ;
- b) aperfeiçoar pessoal para as Secretarias de Educação estaduais, no setor de Administração;
- c) preparar pessoal especializado para os Centros Regionais do I.N.E.P. ;
- d) preparar pessoal para realizar, nos Estados, o aperfeiçoamento do professor primário e para escolas experimentais ;
- e) auxiliar os Estados que não possam preparar no local professores e orientadores para setores de ensino primário já ali existentes;
- f) atender a outros projetos de interesse para o desenvolvimento do ensino primário e normal dos Estados, tais como estágios e cursos para professores e diretores de Escolas Normais;
- g) finalmente, atender a pedidos de ajuda para realização de Cursos nos Estados, com a finalidade de levar elementos de estímulo e esclarecimento, bem como de selecionar elementos capazes de realizar cursos e estágios mais avançados.

De acordo com o plano citado, foram levados à realização os seguintes cursos, seminários e estágios:

I — No RIO

1. *Curso de Preparação de Professôres de Linguagem na Escola Primária, para Escolas Normais e Institutos de Educação.*

Dele participaram professores de 13 Estados, como bolsistas, e 4 do Distrito Federal, sem direito a auxílio. A duração foi de 6 meses.

Os bolsistas receberam orientação sobre recursos de ensino de Leitura e Linguagem na Escola Primária, em seminários, e realizaram observações na Escola Experimental do I.N.E.P. e no Instituto de Educação do Distrito Federal, estudo de bibliografia sobre o assunto e preparo de material de ensino.

2. *Curso de Matemática na Escola Elementar*

Freqüentado por doze bolsistas dos Estados e cinco do Distrito Federal. Duração de seis meses.

Compreendeu seminários, trabalhos práticos, levantamento de bibliografias, traduções e resumos bibliográficos, preparo de material de ensino e observações na Escola Experimental do I.N.E.P.

3. *Curso de preparação de professores de Ciências Naturais na Escola Elementar.*

Realizado em colaboração com o Museu Nacional, constou do estudo de fenômenos físicos, químicos e biológicos, em conexão com o da orientação do ensino desses fenômenos na Escola Elementar, e ainda de preparo de material, constante de aparelhos simples, estudos de organização de museus de classes e de utilização de filmes, excursões, etc, para o estudo de ciências. Revestiu-se de caráter essencialmente prático.

Duração de quatro meses. Frequentado por nove bolsistas dos Estados, que se destinam a lecionar em Escolas Normais.

4. *Estágio para preparação de professores para Escolas de Demonstração.*

Frequentado por dez bolsistas dos Estados. Duração de oito meses.

Realizado na Escola Experimental do INEP, fizeram os bolsistas observações, em horário integral, nesse estabelecimento e participaram das seguintes atividades; Curso de Português, Orientação sobre o Ensino da Linguagem na Escola Pri-

mária, Orientação sobre o Ensino da Matemática na Escola Elementar, Orientação sobre Recreação, Música e Artes Industriais na Escola Elementar. Seguiram os bolsistas todas as atividades da Escola Experimental do I.N.E.P., integrados na sua vida.

5. *Curso de Formação de Professôres de Arte Infantil.*

Dez professores dos Estados fizeram o curso, que teve a duração de oito meses. Realizaram atividades de Desenho, Modelagem, Teatro Infantil, Dramatização, etc, abrangendo desde o preparo de fantoches, marionetes, máscaras, até o de cenários e peças. Os bolsistas tiveram ocasião de realizar aulas práticas no Instituto de Educação e de orientar, no setor de sua especialidade, professorandas daquele Instituto.

6. *Curso de Preparação de Professôres de Artes Industriais do Rio.*

Teve a duração de oito meses e contou com a freqüência de 93 professores dos Estados. Sete grupos foram organizados, dedicando-se cada professor a 4 ou 5 técnicas, e todos a Desenho e História das Artes Industriais. Realizou-se o curso em horário integral, e os bolsistas que mais se destacaram foram enviados para um estágio de prática na Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador, sob a orientação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.

7. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Artes Industriais do Rio.*

Realizado por oito professores dos Estados, que se destacaram no Curso de Preparação de Professôres de Artes Industriais do ano anterior e se destinam a funções de direção de oficinas e orientação do Ensino Complementar, em seus Estados de origem.

Sete dos bolsistas foram enviados, para um estágio de Prática do Ensino, ao CRPE da Bahia.

8. *Curso de Educação de Excepcionais.*

Dezesseis bolsistas dos Estados dele participaram, além de três bolsistas do I.N.E.P. que faziam o Curso de Orientação Psicopedagógica. Iniciado a 15 de agosto, terminou a 30 de setembro.

Foi ministrado pelo Prof. Kenneth Lowell, da Universidade de Leads, indicado para esse trabalho pelo Conselho Britânico.

9. *Curso de Organização de Museus.*

Ministrado no Museu Histórico Nacional, constou de aulas teórico-práticas e de visitas, com o objetivo de observação da aplicação das técnicas e princípios estudados.

Quatro foram os bolsistas mantidos pelo INEP, provenientes dos Estados. O curso teve a duração de sete meses. Os alunos participaram de sessões do Seminário de Museus, patrocinado pela UNESCO, e de visitas programadas nesse Seminário.

10. *Curso de Orientação Psicopedagógica.*

Levado a efeito em colaboração com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, contou com a presença de bolsistas do Pará, Paraíba e Minas Gerais.

Constou de seminários, aulas e trabalhos práticos e estudos de bibliografia sobre a educação de crianças retardadas e crianças-problema. Os bolsistas realizaram observações em classes de excepcionais, da Sociedade Pestalozzi, e tiveram oportunidade de orientar as atividades dessas classes.

Estágio de oito meses.

// — *Na Bahia*

1. *Estágio de preparação de professores para Escolas de Demonstração.*

Na Escola de Aplicação do CRPE da Bahia estagiaram, como bolsistas, quatro professores provenientes de outros Estados.

Fizeram ainda observações, na Escola em apreço, 11 professores de Brasília e um diretor de Escola, de Recife.

2. *Estágio de Aperfeiçoamento de Professores de Artes Industriais.*

Foram em número de 21 os bolsistas, que representaram Estados do Norte e Nordeste do país. Informação detalhada aparece em outro local, na parte relativa às atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.

3. *Estágio de Aperfeiçoamento na Escola-Parque do CRPE da Bahia.*

74 bolsistas, sendo 59 do Rio e 15 dos Estados, realizaram estágio na Escola-Parque de Salvador.

Na parte relativa às atividades do CRPE da Bahia figura informação detalhada sobre o referido estágio.

4. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Jardim de Infância.*

Realizado no CRPE, abrangeu o estudo de problemas de Educação Pré-Primária, estágios em classes, estudo de Psicologia do Pré-escolar e confecção de material para classes pré-primárias.

Além do estágio no Jardim de Infância Baronesa de Sauipe e visitas a instituições de interesse educacional, houve seminários e reuniões de discussão, crítica e comentários sobre os trabalhos realizados.

Foram em número de sete os bolsistas. O curso teve a duração de quatro meses.

/// — *Em São Paulo*

1. O Curso de Aperfeiçoamento de Especialistas em Educação, patrocinado pela UNESCO, as Sessões de Estudo para Delegados do Ensino e o Curso de Aperfeiçoamento de Inspectores de Ensino Primário figuram, com informação pormenorizada, entre as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

2. *Curso de Preparação de Professôres de Artes Industriais.*

64 professores, sendo 42 de São Paulo e 22 de outros Estados, dele participaram. O curso contou com a colaboração do SENAI Regional.

Teve caráter teórico-prático e proporcionou uma visita cultural dos bolsistas ao Rio, acompanhados de cinco professores.

Os bolsistas estudaram as Técnicas de Metal, Madeira, Couro, Modelagem, Cerâmica, Tecelagem e Consertos Corais.

3. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Artes Industriais.*

30 professores que haviam realizado o Curso de Preparação no ano anterior, todos de São Paulo, aperfeiçoaram as técnicas já estudadas. Também contou com a colaboração do SENAI Regional.

*IV — No Rio Grande do Sul*1. *Seminário sobre Ensino Normal.*

Figura, com pormenores de sua realização, entre as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Porto Alegre.

2. *Curso de Preparação de Professores de Prática de Ensino para Escolas Normais e Institutos de Educação.*

Freqüentado por seis bolsistas dos Estados, no espaço de sete meses. Constatou-se seminários, trabalhos individuais e de equipe, observações em Escolas Primárias e em Seções de Prática de Ensino de Escolas Normais de Porto Alegre. Teve o auxílio do CRPE.

*V — Em Minas Gerais*1. *Estágio Latino-Americano de Meios de Comunicações Áudio-Visuais.*

Informação detalhada aparece em outro local, na parte relativa às atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte.

*VI — No Rio Grande do Norte*1. *Curso de Administração Escolar e Formação de Orientadores do Ensino.*

Destinado ao aperfeiçoamento de diretores de Grupos Escolares e de elementos selecionados para compor o quadro de orientadores educacionais, criado pela reforma do Ensino Primário do Estado.

Teve a duração de três meses e do Curso participaram 120 professores, provindos de 40 municípios do Estado.

2. *Curso -para Professores Primários de Natal*

Visando à atualização de conhecimentos e ao melhor preparo pedagógico de professores, constatou-se o estudo dos problemas do ensino primário e, em particular, do ensino das disciplinas curriculares, além de seminário e visitas a diferentes turmas da Escola de Aplicação, para observação de recursos de ensino.

3. *Missões Pedagógicas em Açu e Caicó*

Com o objetivo de melhorar o preparo pedagógico de professores e diretores de escolas do interior do Estado, levando-os, ao mesmo tempo, a tomar conhecimento das bases de Reforma do Ensino Primário, já em vigor em Grupos Escolares de Natal.

A Missão Pedagógica de Açu beneficiou 71 professores e professorandas dos municípios próximos e a de Caicó contou com a presença de cerca de 200 pessoas, entre professores e professorandas das Escolas Normais Regionais dos Municípios circunvizinhos.

Ambas as Missões foram organizadas pela Professora Lia Campos, do Rio Grande do Sul, que constou com o auxílio de ex-bolsistas do I.N.E.P., entre os quais se distinguiu o Cônego José Celestino Galvão.

Outras iniciativas

Um Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários que beneficiou 400 professores e 100 professorandas, um Curso de Férias para Diretores de Escolas e professores primários, assistido por 20 Diretores e 19 professores, e cinco Missões Pedagógicas ao interior, foram realizados, no decorrer do ano, respectivamente nos Estados do Maranhão, do Piauí e de Pernambuco.

Projetos diversos

Distribuiu ainda a Coordenação dos Cursos 23 bolsas para vários cursos e estágios para projetos individuais ou de preparação de grupos de professores, em diferentes locais.

No programa de colaboração com o "Instituto Of Inter-American Affairs", Ponto IV, a Coordenação dos Cursos auxiliou a seleção e as medidas administrativas destinadas ao aperfeiçoamento de 35 professores que realizam cursos nas Universidades de Indiana e Southern Califórnia, nos Estados Unidos, nos setores do ensino elementar e secundário.

Em resumo, a Coordenação dos Cursos do INEP beneficiou, em 1958, 1880 professores, sendo 379 com bolsas de estudos completas.

IV — SETOR DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA COMPLEMENTAR

O Setor de Educação Primária Complementar teve ampliados seus objetivos, em 1958, visando a integrar-se plenamente

no moderno conceito que atribui ao período de escolaridade obrigatória um mínimo de humanidades, além das técnicas educacionais ligadas ao ensino elementar, favorecendo, assim, a valorização do trabalho e a habilitação prática do educando para as atividades úteis. Em outras palavras, a Educação Complementar objetiva dar mais conteúdo à Escola Primária, enriquecendo-a, e, para esse fim, ampliando os estudos escolares. Os dois anos do curso complementar, com um programa equivalente às duas primeiras séries dos cursos de nível médio e com os cursos de artes industriais, permitirão ao mesmo tempo o mínimo desejável de cultura geral e de educação prática. Por outro lado, o sistema educacional que insere no currículo escolar a iniciação ao trabalho contribui para a democratização do ensino, suprimindo os privilégios, fundados na valorização exclusiva de uma forma de inteligência.

O ensino complementar tem, igualmente, como um de seus objetivos, preencher o período de dois anos que separa o término do curso primário e a idade legal do trabalho. Normalmente o menor termina com doze anos o curso primário e só aos quatorze está habilitado para os contratos de trabalho, constituindo esse interstício grave problema social e educacional.

Orientação adotada — Com o plano do Ensino Complementar se articula o de regularização de matrículas por idade cronológica. Quando este plano vier a ser realizado, levará às 5.^{as} e 6.^{as} séries do curso primário os menores de 12 e 13 anos, respectivamente. Desses grupos de idade é que se constituirá, normalmente, o Curso Complementar. A regularização de matrículas, em fase de experiência, foi iniciada até agora nos Estados do Rio Grande do Sul e do Rio Grande do Norte, onde estão em curso medidas preliminares de largo alcance.

Não existindo condições para a instalação das classes complementares, o que só se poderá efetivar quando entrar em vigor a Lei de Bases e Diretrizes da Educação, concentra o INEP os recursos da Educação Primária Complementar na construção de oficinas de artes industriais, destinadas, até que se proceda à regularização de matrículas, a menores entre 11 e 13 anos, de qualquer série do curso primário.

Acordos realizados — Foram realizados acordos com os seguintes Estados: Alagoas, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Em decorrência da execução desses acordos, estarão construídos, num prazo de seis meses, em cidades desses Estados, 12 Centros de Educação Primária Complementar e 68 pavilhões de oficinas.

Já se acha em funcionamento o Centro de Belo Horizonte e foram concluídos os do Ceará e de Alagoas, estando em via de terminação o de Canoas, no Rio Grande do Sul.

Além das providências acima enumeradas, deve-se salientar que foram beneficiados com verbas do Ensino Primário Complementar instituições educacionais particulares de diferentes Estados.

V — CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE)

1. *DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (DEPE)*

Essa Divisão do CBPE desenvolveu suas atividades em vários planos de ação.

Funcionou como organismo de consulta e aconselhamento para atender às freqüentes solicitações de orientação técnica que lhe são endereçadas, pelas administrações de educação no país; atendeu às solicitações de entidades, nacionais e internacionais, descrevendo e analisando a situação educacional do país; realizou estudos e pesquisas sobre os sistemas escolares do país e aspectos do funcionamento de suas escolas; procurou dar instrumentos de ação aos educadores do país, mediante execução do seu programa de elaboração de manuais de ensino.

Como órgão de *consulta e aconselhamento* foram ponderáveis e significativas as atividades da Divisão, que nelas tem instrumento fecundo de participação, em empreendimentos significativos na educação no país.

Pode-se registrar que aos recentes e freqüentes movimentos de reforma da educação empreendidos no Brasil, especialmente no campo da escola elementar e da formação do seu magistério, esteve presente a Divisão, informando, discutindo, sugerindo, aconselhando, em contato com as autoridades educacionais locais.

Entre situações em que funcionou essa assistência educacional da DEPE, podem-se registrar aquelas relativas às reformas de educação totais ou parciais empreendidas, no plano estadual, pelo Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo, Paraná; no plano municipal, no Distrito Federal e em Porto Alegre; no plano federal, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao substitutivo do Ministério de Educação e Cultura à Lei Orgânica do Ensino Secundário, a planos organizados para as classes secundárias experimentais; no plano internacional, ao projeto, em cooperação do Ponto IV com o Ministério da Educação, "Escola Secundária".

Destaque especial deve ser dado à colaboração da Divisão à elaboração do "Plano Educacional de Brasília", reproduzido ao fim deste Relatório.

Como órgão informativo foi realmente intensa a atividade dessa Divisão, sempre em estreita colaboração com a DDIP deste Centro.

Podemos destacar, entre outros, três trabalhos, de maior fôlego, elaborados com a colaboração da DDIP, para atender a solicitações recebidas.

a) para o Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, reunido em Washington, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos, em julho de 1958;

b) para o Seminário de Aperfeiçoamento do Professor Primário em Serviço, realizado pela UNESCO, em Montevideu, em outubro de 1958;

c) para número da revista *La Educación*, da OEA, dedicado à formação do professor primário na América Latina.

Como atividades no campo de pesquisas e levantamentos sobre os sistemas escolares do país e aspectos do funcionamento de suas escolas, podem ser apontadas as seguintes:

1 — *Estudo da Promoção na Escola Primária* — Essa pesquisa identificou aspectos importantes desse relevante problema e foi realizada à base de amostragem, em escolas primárias do Distrito Federal;

2 — *Levantamento e Caracterização do Ensino Normal no País* — Foram ultimados os levantamentos procedidos, de âmbito nacional, tendo sido publicado o fascículo relativo ao Estado do Rio Grande do Sul.

3 — *Sistemas Educacionais Estaduais* — Prosseguiram os levantamentos relacionados aos Estados de *São Paulo, Bahia e Piauí*.

Com o objetivo de dar *instrumentos de ação aos educadores brasileiros*, realizaram-se atividades da Divisão, em matéria de elaboração de *manuals de ensino*, cuja relação damos a seguir:

1) *Introdução à Teoria e Prática da Escola Primária* — Autor: Prof. J. Roberto Moreira (originais encaminhados para impressão);

2) *Física na Escola Secundária* — Tradução do "High School Physics", feita pelos Professores Leite Lopes e Jaime Tiomno (editado) ;

3) *Manual de Botânica* — de autoria do Prof. Alarick Schultz, da Universidade do R. G. do Sul (em edição) ;

4) *A educação e a era tecnológica*, autoria de Luís Reissig, tradução enviada à impressão;

- 5) *História Geral*, de autoria de Delgado de Carvalho, em elaboração os volumes: Idade Média; Idade Contemporânea;
- 6) *Manual de Biologia Geral*, de autoria do Prof. Osvaldo Frota Pessoa, da Universidade de São Paulo, em impressão;
- 7) *Manual de História do Brasil*, de autoria do Prof. Américo Jacobina Lacombe, Professor da Pontifícia Universidade Católica do Distrito Federal, em elaboração;
- 8) *Manual de Francês*, de autoria do Prof. Raymond Van der Haegen, da Universidade da Bahia, em elaboração;
- 9) *Manual de Latim*, de autoria do Prof. Wandick Londres da Nobrega, catedrático da matéria no Colégio Pedro II, entregue para impressão;
- 10) *Manual de Zoologia*, de autoria do Prof. Paulo Sawaya, catedrático de São Paulo, em elaboração;
- 11) *Manual de Português e Literatura*, de autoria do Professor Mário de Sousa Lima, Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em elaboração;
- 12) *Manual de Literatura*, de autoria do Prof. Afrânio Coutinho, catedrático do Colégio Pedro II, em elaboração;
- 13) *Jogos para Recreação na Escola Primária*, de autoria da Prof.^a Etel Bauzer, técnica de educação do Ministério de Educação e Cultura.

Vale esclarecer que a publicação desses manuais implica uma ativa participação da DE PE nos planos de sua elaboração, discutidos em seminários de especialistas e educadores, com a sua execução acompanhada atentamente para que representem os objetivos visados, de renovação e ampliação da nossa literatura pedagógica.

Seminários Internacionais de Educação — Esteve a Divisão presente aos Seminários de Planejamento Integral da Educação, da OEA, realizado em Washington (julho) e ao Seminário sobre Educação Norte-Americana para Educadores da América do Sul, realizado em Porto Rico (outubro-novembro).

O sistema escolar de Brasília

Prosseguiu, em 1958, a colaboração do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com a NOVACAP (Comissão Urbanizadora da Nova Capital), tendo, com este objetivo, o representante do INEP junto à NOVACAP para as tarefas do planejamento desse sistema escolar, Professor Paulo de Almeida Campos, mantido estreito contato com aquela Comissão e realizado várias viagens a Brasília.

Como se sabe, coube ao INEP elaborar, em outubro de 1957, e submeter ao Ministro da Educação e Cultura, que o aprovou e encaminhou à NOVACAP, o plano do sistema escolar público de Brasília, do anteprojeto da lei orgânica de educação do futuro Distrito Federal e da estrutura administrativa do novo sistema educacional.

Eis, linhas abaixo, reproduzido de modo esquemático, o plano em apreço:

I. *Educação Elementar*, a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, cada qual constituindo um conjunto integrado por 4 jardins da infância, 4 escolas-classe e uma escola-parque, servindo a 4 quadras, e objetivando o seguinte:

"Jardins da infância" — destinados à educação de crianças das idades de 4 a 6 anos;

"Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;

"Escolas-parque" — destinadas a completarem a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para refeitório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a futura capital é constituída de quadras e como cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1.º — *Para cada quadra:*

- a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos).

2.º — *Para cada grupo de 4 quadras:*

- a) 1 "escola-parque" destinada a atender, em 2 turnos, cerca de 2 mil alunos de 4 "escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 10 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lá, madeira, metal, etc), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, social e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" em regime de revezamento com o horário das "escolas-classe", isto é, 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 outras nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II. *Educação Média*, compreendendo diversas oportunidades educacionais oferecidas a jovens de 11 a 18 anos em Centros de Educação Média, na proporção de um para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes, e com capacidade para abrigar 2.200 alunos (7% de um grupo populacional de 30 mil habitantes). Cada Centro de Educação Média compreenderá um conjunto de edifícios destinados a:

- 1 — Escola média, incluindo:
 - a) cursos acadêmicos
 - b) cursos técnicos
 - c) cursos científicos
- 2 — Centro de Educação Física (quadras para vôlei, basquete, piscina, campo de futebol, etc.)
- 3 — Centro Cultural (teatro, exposições, clubes)
- 4 — Biblioteca e museu
- 5 — Administração
- 6 — Restaurante

Os diferentes edifícios e as dependências para esportes do Centro de Educação Média formam um conjunto, localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes comunidade de vida e de trabalho, em horário integral.

III. *Formação do Professor Primário*, a ser oferecida em Institutos de Educação, que, como unidades escolares tipicamente profissionais, compreenderão:

- a) curso normal;
- b) cursos de aperfeiçoamento e especialização do magistério primário;
- c) "escola de aplicação", constituída de uma escola-classe e de um jardim da infância.

IV. *Educação Superior* — Prevista uma Universidade, a ser construída de futuro, em área própria a ela destinada no Plano Piloto, compreendendo:

- 1 — Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.) destinados ao ensino científico básico e especializado.
- 2 — Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
- 3 — Centros de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc).

Observação: Ao lado do sistema escolar público, haverá o sistema de escolas privadas, para as quais estão reservadas as necessárias áreas.

2. *DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS (DEPS)*

As principais atividades da D.E.P.S., no decorrer do ano de 1958, foram as relativas ao *Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais* e ao programa de pesquisas nas Cidades-Laboratório. Ambos os programas estiveram sob a direção geral do Prof. Darcy Ribeiro, Coordenador da Divisão.

A — *Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais*

O calendário de atividades do Curso foi cumprido com pequenas adaptações. Assim, foi possível dar aos alunos cursos intensivos, em bom nível, de Antropologia Cultural, Sociologia, Economia Brasileira, Estatística Aplicada às Ciências Sociais, Demografia Brasileira e Formação Histórica do Brasil.

Tiveram, ainda, oportunidade de treinamento em técnicas de pesquisa que os habilitaram para o tratamento dos problemas correntes de preparação e realização de inquéritos, codificação, tabulação e interpretação de dados.

A fase final do Curso compreendeu uma série de aulas sobre Problemas Brasileiros de Educação a cargo do Prof. Anísio Teixeira; um programa de Conferências que permitiu aos alunos

o contato com especialistas dos vários campos das ciências sociais; e a elaboração do projeto de pesquisa de campo a que deverão dedicar-se no primeiro semestre de 1959.

Contou o curso com treze alunos e é possível prever que seis deles estejam em condições de ser aproveitados pelo CBPE como auxiliares de pesquisa, preenchendo uma das necessidades mais prementes do CBPE. Dois poderão ser encaminhados aos Centros Regionais que custearam seus estudos.

Dos quatro restantes, dois ou três serão recomendados a Instituições interessadas em pesquisadores, com as quais já estão em contato.

B — *Programa de Cidades-Laboratório*

Este programa resultou da ampliação do projeto de instituir uma área, no interior, com certas características sociais e demográficas, como campo permanente de estudos e de experimentação educacional por parte dos técnicos do C.B.P.E. O programa original, para cuja execução foi contratado o Prof. Oracy Nogueira, previa a escolha de um município próximo do Rio de Janeiro que se defrontasse com os problemas de educação comuns às cidades médias brasileiras do centro-sul, para a realização de estudos monográficos de caracterização sócio-econômica e cultural, à luz dos quais seria elaborado mais tarde um plano de experimentação educacional.

Logo após a escolha dos municípios de Leopoldina-Cataguases da Zona da Mata, em Minas Gerais, para este objetivo e quando apenas eram iniciados os estudos preliminares, surgiu a oportunidade de combinar tais pesquisas com um amplo programa de ação educacional. A proposta partia do Prof. J. Roberto Moreira, diretor da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que, desejando evitar a dispersão dos recursos reduzidos de que dispunha numa ação educacional em todo o Brasil, planejou concentrar suas atividades em áreas bem definidas que seriam objeto de uma experimentação cientificamente controlada, com o propósito de formular um plano nacional de educação de base experimental, devidamente adaptado às várias regiões do País.

Combinados os dois programas, foi elaborado um plano conjunto de trabalho que permitiu:

1. Assegurar ao programa de cidades-laboratório os recursos financeiros necessários para a execução de um vasto plano de pesquisas interdisciplinares, cobrindo todo o território nacional:

2. Ampliar o programa de estudos em execução na Zona da Mata e combiná-lo, em Leopoldina, com a ação educacional da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que assumirá o controle das escolas primárias locais, tanto estaduais quanto municipais;
3. Contratar geógrafos, historiadores, psicólogos, especialistas em alfabetização, sociólogos e antropólogos para colaborarem no programa de cidades-laboratório;
4. Este programa prossegue sob a direção do Prof. Darcy Ribeiro, contando com a supervisão dos professores Oracy Nogueira e Solon Kimball. Constitui um dos mais amplos programas de pesquisa social e experimentação educacional combinadas, tentado em nosso país.

Estão sumariados, a seguir, os trabalhos realizados dentro deste programa:

a — *Leopoldina e Cataguases*

1. A pesquisa básica de caracterização sócio-cultural foi realizada pelo Prof. Oracy Nogueira, com a cooperação de Aparecida Joly Gouveia e dos alunos do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais que tiveram nela uma oportunidade excelente de treinamento, pois participaram de todas as etapas do trabalho, desde o planejamento e a pesquisa de campo até a elaboração final dos dados.
2. O Prof. Orlando Valverde concluiu o estudo de geografia regional da Zona da Mata, projetado para situar as duas cidades na rede urbana, indicar o papel dos fatores mesológicos no desenvolvimento regional e servir de base à elaboração de material didático adaptado às condições locais. O relatório final será publicado pela *Revista Brasileira de Geografia* que fará do mesmo uma tiragem especial de 2.000 exemplares.
3. Foi concluído também o estudo de linguagem regional pela equipe do "Summer Institute of Linguistics", que já fêz entrega do relatório geral sobre as características dialetais do português falado na área e da cartilha para alfabetização. Ambos estão sendo revistos e postos à prova prática, tendo em vista prepará-los para publicação. Era face do rigor metodológico com que foi realizada a pesquisa, é legítimo supor que se trata de uma das melhores cartilhas para alfabetizar em português até agora elaboradas. Com pequenos ajustamentos ela será aplicável às outras regiões do país.

4. Juarez Rubens Brandão Lopes incumbiu-se de um estudo sobre a industrialização das cidades de Leopoldina e Cataguases com ênfase nos seus efeitos sobre a estrutura da família e sobre a escola. Contou em seu trabalho com a colaboração de Carolina Martuscelli.
5. O Dr. Bertram Hutchinson realizou nessas duas cidades uma réplica de seu estudo sobre educação e mobilidade social de São Paulo.

b — *Timbaúba* — *Pernambuco*

1. O estudo de Timbaúba foi entregue a Levy Cruz, pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, que se incumbiu também de atuar como assessor técnico da equipe de educadores destacada para a atuação educacional na área.

A pesquisa de caracterização sócio-cultural obedeceu ao mesmo plano metodológico básico empregado em Leopoldina e Cataguases.

2. O estudo geográfico da Zona da Mata Seca foi realizado por uma equipe do Conselho Nacional de Geografia, sob a direção do Professor Orlando Valverde.
3. Um estudo histórico da região está sendo realizado por Varmich Chacon, devendo concluir-se ao mesmo tempo que a pesquisa de caracterização sócio-cultural.
4. Estudos complementares de economia regional (Germano Coelho) e levantamentos do sistema educacional, com ênfase na mensuração do rendimento escolar, tiveram início mais tarde, devendo por isso mesmo atrasar-se de alguns meses a apuração dos resultados.

c — *Catalão* — *Goiás*

Como o objetivo de estudo e experimentação no Centro-Oeste brasileiro foi escolhido, preliminarmente, o Município de Catalão, em Goiás. Outro município, provavelmente matogrossense, será escolhido mais tarde para cobrir a área mais nova da expansão agropastoril da região.

1. Fernando Altenfelder Silva está empenhado na redação do estudo sócio-cultural do município de Catalão, dentro das normas do Programa de Cidades-Laboratórios.
2. Tendo sido a área de Catalão objeto de um estudo geográfico intensivo recentemente publicado, pudemos

dispensar o estudo regional previsto para as demais Cidades-Laboratório. O Estudo da ocupação humana da área está sendo realizado pelo Prof. Francisco Netto-de Campos, sob a orientação do pesquisador-chefe.

d — *Santarém — Pará*

1. O programa mais amplo de pesquisa deverá recair sobre Santarém. O município de Santarém foi escolhido por apresentar os mesmos problemas de desenvolvimento de toda a região e por não constituir um núcleo residual de formas anteriores de ocupação, como a maior parte das cidades da Amazônia. Nele se encontram tanto as formas tradicionais de produção extrativa, quanto atividades agrícolas e industriais — como o cultivo da juta, do arroz, da malva, a indústria têxtil e florestal — que estão proporcionando novas formas de ocupação humana no vale.

O objetivo fundamental dos estudos será a determinação da fórmula brasileira de ocupação nos trópicos, o exame das condições de vida a ela associadas e das potencialidades de desenvolvimento que enseja. Dentro deste enquadramento serão realizados os estudos do sistema educacional da área e programada sua reorganização em novas bases. A equipe que já se empenha nesta pesquisa dedica-se neste momento a formular a abordagem mais adequada para um estudo interdisciplinar desta envergadura.

2. O Prof. Artur César Ferreira Reis foi contratado para o estudo histórico. Esperamos contar, ainda, com Orlando Valverde e Lúcio Soares de Sousa, para o estudo geográfico e com a equipe do Museu Goeldi para as pesquisas fitológicas e antropológicas. Devem colaborar nos estudos-sócio-culturais alguns dos estagiários da CAPS, a partir de janeiro de 1959.

e — *Região Sul*

Encontra-se em fase de planejamento para início nos próximos meses o estudo de dois municípios da região sul, provavelmente Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul, e Brusque, em Santa Catarina. Este último não será objeto de experimentação por parte da Campanha, porque conta, ao que sabemos, com um sistema educacional sensivelmente mais amplo e mais eficaz do que a média brasileira. Por isto mesmo deverá ser estudado a fim de verificar que fatores são responsáveis por seu excepcional desenvolvimento educacional.

f — *Outras áreas*

Para completar a cobertura das condições mais gerais em que operam as escolas primárias no Brasil, será necessário atingir, ainda, quatro regiões: o Nordeste Seco, o Norte do Paraná e a Faixa Florestal do Leste (Espírito Santo). Entretanto, só à vista dos recursos que a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo possa prover é que haverá condições de planejar a realização de estudos nestas áreas.

g — *Controle da experimentação*

O controle sistemático da experimentação educacional achase a cargo dos professores Oracy Nogueira e Solon Kimball, que estão treinando uma equipe de pesquisadores-auxiliares para o trabalho de campo. Cada membro desta equipe permanecerá todo o próximo ano em um município onde atua a Campanha para relatar o trabalho já realizado e acompanhar a aplicação do plano de atividades para 1959.

Através de relatórios quinzenais registrarão o desenvolvimento dos trabalhos e, ao fim de seis meses de observação participante, redigirão um relatório geral. Neste será examinado criticamente cada um dos objetivos educacionais básicos da Campanha. Por exemplo: como o programa de alfabetização de adultos foi apresentado à população local; que reação provocou em cada camada social; quantos e que modalidade de alunos atraiu e alfabetizou; como foram resolvidos os problemas práticos de instalação, material didático, treinamento do professorado, etc; que métodos de ensino foram utilizados e a eficácia relativa de cada um deles. À base destes documentos e da observação direta por parte dos dois pesquisadores principais, far-se-á o balanço crítico da experimentação.

É de supor que, ao fim dos trabalhos, em 1960, quando houverem sido atingidos dez municípios nas áreas ecologicamente mais diferenciadas do Brasil e a Campanha atuado sobre uma população mínima de 300.000 pessoas — haverá condições de redigir-se um corpo de recomendações básicas para a formulação de um plano nacional de alfabetização e mesmo de reorganização do sistema educacional.

C — *Projetos Individuais*

1. Josildeth da Silva Gomes e Andrew Pearse se ocuparam na elaboração dos resultados da pesquisa realizada em 1956/7 sobre as relações de uma escola pública com o bairro a que serve. Segundo a divisão de trabalho estabelecida em fins de 1957, cada um dos pesquisadores

se incumbiu de redigir um trabalho próprio à base do material colhido.

2. O estudo de Clóvis Caldeira sobre as condições de trabalho do menor no meio rural brasileiro, cujo plano sofreu sucessivas reformulações, devido à dificuldade de obter material estatístico básico, teve, finalmente, concluída a fase de coleta de dados, estando em andamento o relatório final.
3. Foi concluída a pesquisa sobre Itapetininga, a cargo do Prof. Oracy Nogueira. Os originais estão sendo preparados para impressão.

3. *DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (DAM)*

A Escola Guatemala, que funciona como Escola Experimental do I. N. E. P. no Rio, mediante convênio com a Prefeitura do Distrito Federal, manteve, em 1958, atividades curriculares que abrangeram: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Desenho, Atividades de Trabalho, Música, Recreação e Jogos, Auditório e Biblioteca.

Recebeu, para cursos e estágios, administradores escolares, especialistas de educação e professores, e realizou estudos sobre Programas, Métodos e recursos de ensino e Promoção flexível, entre outros.

No ano de 1958, foi iniciado um relato das atividades desenvolvidas nas turmas, baseado nos diários dos professores, para uma publicação de orientação a professores primários.

Os recursos de ensino utilizados na escola e de valor verificado foram coligidos para ilustrarem Guias de ensino para o professor primário, a serem elaborados.

Foram, ainda, organizados, em 1958, novos programas de Linguagem e Matemática, baseados na experiência da Escola, em programas estrangeiros, em pesquisas sobre o assunto e em resultados escolares do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul.

Foi iniciada a organização do Guia de ensino da Matemática no 1.º ano primário, levando em conta o sistema de promoção flexível, a regularização de matrícula por idades, e as diferenças individuais.

Na escola, cujo horário é integral (7h30 às 11,30 e 1,30 às 4.-0). as crianças desenvolvem atividades intencionais, e por elas planejadas, executadas com auxílio da professora e apreciadas em seus resultados, em função dos recursos utilizados e dos esforços feitos.

Atividades de estudo dirigido são realizadas pelos alunos, principalmente a partir dos 9 anos, concentrando-se o esforço do professor no 1.º e 2.º anos, nesse particular, na preparação dos alunos para trabalharem com iniciativa (procurando material em revistas, dentro de certo setor, por exemplo), para adquirirem bons hábitos básicos (levar o trabalho até o fim, trabalhar em silêncio, apresentar bem os trabalhos, aguardar a vez de falar etc).

O ensino individualizado é utilizado para os alunos mais fracos e se tem revelado recurso muito importante no sistema de promoção flexível.

Observou-se, no corrente ano, enorme interesse, nos alunos de 4.º e 5.º anos, por projetos de estudo, e capacidade de iniciativa, de estudo individual e de trabalho em grupo, este introduzido desde o 1.º ano, em atividades de duração crescente.

Os resultados escolares foram bons, inclusive nas provas da Prefeitura no Distrito Federal, sempre que os programas medidos foram semelhantes aos da escola.

Na reunião final com os professores, foram objeto de discussão esses resultados e o problema de promoção e de organização de classes, concluindo-se que há vantagem para o professor e o aluno na constituição de turmas por idade, heterogêneas, do ponto-de-vista de aproveitamento escolar, mais estimuladoras, para alunos e professores, mas as diferenças não devem ser excessivas, para que os alunos mais fracos não desanimem. Assim, alunos fortes se reunirão a alunos médios, mas não a fracos.

Aperfeiçoamento de professores em exercício e preparo de professores para escolas de demonstração

Durante todo o ano foram realizadas, semanalmente, reuniões de estudo e discussão de problemas de ensino primário. Os professores expuseram para os colegas e para os bolsistas em estágio na Escola os trabalhos que levavam a efeito e recursos de ensino utilizados com êxito.

Realizaram, ainda, todos os professores da escola, cursos de aperfeiçoamento em Psicologia da Criança, Ensino da Matemática, Português, e vários cursos sobre atividades diversas como Ensino da Linguagem na Escola Primária, Inglês, Biblioteca, Encadernação, Manejo de aparelhos cinematográficos etc.

Cursos, estágios e visitas

Realizaram estágios na Escola Guatemala dez professores dos Estados, uma Diretora da Escola Experimental e uma Superintendente do Ensino.

Assistentes sociais e auxiliares de Psicologia dos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul e do Distrito Federal observaram os trabalhos do Serviço de Psicologia. Também estagiaram na Escola, além dos já mencionados, professores que realizaram cursos no INEP, sendo 14 do Curso de Linguagem na Escola Primária, 17 do Curso de Matemática na Escola Elementar, 12 bolsistas do Seminário sobre Ensino Normal e 16 professores que realizaram o Curso de Educação de Excepcionais.

Um curso de Arte Infantil desenvolveu-se na Escola, sendo a parte de prática de ensino realizada no Instituto de Educação, do Distrito Federal, com as professorandas.

Recebeu, ainda, a Escola Guatemala 365 visitantes, incluindo educadores do Distrito Federal, dos Estados e do estrangeiro.

4. *DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA (DDIP)*

A Divisão de Documentação e Informação Pedagógica teve assim distribuídas, pelos seus vários setores, as atividades mais dignas de registro, que desenvolveu em 1958:

A — Biblioteca

Está o C.B.P.E. organizando uma biblioteca central de educação, dotando-a das obras básicas produzidas não só no domínio da educação como também nos da sociologia, psicologia, antropologia, história, economia, ciência política, tendo em vista na ampliação intensiva do acervo de que dispunha.

Para esse fim, vem-se empenhando na reforma da Biblioteca Murilo Braga, não só no que se refere a instalações materiais e à adoção de técnicas modernas de documentação, como também na ampliação intensiva do acervo de que dispunha.

Assim, o acervo inicial de 11.897 livros atingiu, em fins de 1958, o número de 30.447.

Foi organizada uma seção de periódicos, que conta com 693 títulos de revistas nacionais e 667 de revistas estrangeiras.

Em 1958 deram entrada na Biblioteca 2.217 livros, 1.279 periódicos do país e 1.823 do estrangeiro.

No setor de referência, levantou, no corrente ano, por solicitação da Coordenação dos Cursos do INEP, uma Bibliografia sobre o ensino da matemática, que compreende 710 itens, abrangendo a matéria contida em livros e revistas existentes na Biblioteca. Atendendo a pedido do Secretário Executivo do Instituto Brasil-Estados Unidos, organizou uma bibliografia de livros básicos de psicologia, em inglês e em português. Finalmente, como contribuição ao Seminário sobre Planejamento Integral da Educação, levantou uma bibliografia seletiva referente aos aspectos mais expressivos da vida educacional brasileira.

B — *Informação e intercâmbio*

Mantém a Divisão um setor de registro dos atos oficiais relativos à educação, no âmbito federal, estadual, no dos Territórios e do Distrito Federal, classificados por assunto e por ordem cronológica.

Em 1958, foram classificados e fichados os documentos não impressos existentes nos arquivos da Divisão, referentes a levantamentos e pesquisas realizadas pelo INEP e a informações prestadas a órgãos nacionais e estrangeiros sobre os diversos aspectos da educação no Brasil.

A Divisão tem realizado, ainda, intenso trabalho, no sentido de atender a solicitações procedentes do país e do exterior relativas a assuntos diversos, dentre os quais se destacam:

- Intercâmbio de correspondência entre estudantes.
- Relação das associações pedagógicas no Brasil.
- Organização do ensino no Brasil.
- Exercício do magistério no país por professor estrangeiro.
- Relação das principais obras de literatura infantil e respectivos autores — transmitida à Federação das Organizações Literárias Juvenis da Índia.
- Organização do Ministério da Educação e Cultura — para atender ao Seminário Interamericano do Planejamento Integral da Educação.
- Remessa de material sobre a organização e o funcionamento das escolas superiores no país à Legação do Brasil em Berna.
- Ocupou-se, ainda, a Divisão, em 1958, com a atualização das informações relativas à organização das Secretarias ou Departamentos de Educação nos Estados, bem como com a elaboração de quadro sobre a visão geral da articulação de ensino no Brasil.

Pela distribuição de questionários às Secretarias de Educação, iniciou a Divisão o cadastro das escolas primárias do país.

Através de correspondência com as escolas secundárias e normais, pôde a Divisão dar começo ao arquivo fotográfico, em que se vem continuamente empenhando.

Exposições

Foram realizadas as seguintes exposições:

- Livros didáticos e Guias de Ensino — França, Inglaterra e Suíça.
- Exposição comemorativa do "Dia das Nações Unidas".

C — Seção de Áudio-Visuais

Os principais objetivos da Seção de Áudio-Visuais do CBPE são: orientação técnica dos professores, no sentido da utilização dos meios áudio-visuais no ensino; divulgação dos filmes existentes nas filmotecas públicas e privadas do país; produção de materiais áudio-visuais para utilização em classe.

Foram os seguintes os principais trabalhos da Seção no ano de 1958:

- 1) Levantamento das disciplinas curriculares, nos diferentes tipos e graus de ensino no Brasil, e distribuição dessas disciplinas em 20 setores curriculares diferenciados.
- 2) Sumarização de filmes das Embaixadas da Índia e Áustria.
- 3) Versão dos sumários de "Tipos e Aspectos do Brasil", com o fim de imprimir diafilmes sobre o mesmo tema.
- 4) Seleção dos termos para o *Glossário Básico*, a ser publicado, e "Fichário Técnico", a ser mantido na Seção.
- 5) Registro das definições dadas em Manuais americanos e brasileiros para os termos referidos no item anterior.
- 6) Contatos com a Divisão de Meios de Comunicação do Ponto IV, objetivando providências necessárias à realização do III Estágio Latino-Americano de Meios Áudio-Visuais de Comunicação.
- 7) Registro de conteúdo verbal, tradução e início da gravação em língua portuguesa dos filmes "Mike Makes his Mark" e "How to Make Handmade Lantern Slides".
- 8) Versão para o inglês da conferência do Prof. Anísio Teixeira "A Escola Brasileira e a Estabilidade Social".

9) Gravação e transcrição de uma palestra do Prof. Santos Trigueiro sobre "Museus", no III Estágio Latino-Americano de Meios Audio-Visuais de Comunicação, promovida pela Seção.

10) Organização do Fichário das Escolas Normais, em que ficará registrada a situação de cada estabelecimento sob o ponto-de-vista de equipamento e materiais áudio-visuais.

11) Distribuição de diafilmes remetidos pela UNESCO, para as Escolas Normais.

12) Palestras sobre "Pesquisas Etnográficas no Uaupés", para os alunos do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais.

13) Gravações e transcrições das aulas dadas pelo prof. Kenneth Lovell, no "Curso Intensivo sobre Educação de Crianças Mentalmente Retardadas".

14) Promoção em diversas Escolas de projeções fixas e cinematográficas.

15) Introdução na prática de projeção fixa e cinematográfica de professores, orientadores da CADES, para cursos no interior.

16) Projeção e estudo crítico dos filmes e diafilmes da Filmoteca Itinerante da UNESCO.

D — *Publicações periódicas:*

1 — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* é publicada trimestralmente e teve seu primeiro número editado em julho de 1944. Tem por finalidade expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira.

Possui as seguintes seções: 1. *Idéias e debates*, na qual se procura refletir o pensamento do magistério nacional e transcreever de revistas estrangeiras trabalhos que possam trazer contribuição para o esclarecimento dos problemas de ensino; 2. *Documentação*, onde se apresenta o que, dentro do trimestre, mereceu maior destaque entre os documentos oficiais ou privados, na área do ensino; 3. *Informação do país e Informação do estrangeiro*, com noticiário detalhado do que, em matéria de educação, se noticiou nas fontes nacionais e estrangeiras; 4. *Através de Revistas e Jornais*, apresentando seleção de trabalhos assinados, publicados por revistas especializadas ou jornais diários, recebidos pela Biblioteca do Centro, ou através do Lux-Jornal; 5. *Atos oficiais*, seleção dos principais atos da administração federal em matéria de ensino.

É, atualmente, a Revista distribuída regularmente a 1560 pessoas ou instituições, sendo no país 1311 e no estrangeiro 249, nestas incluindo-se publicações internacionais, à base de permuta.

A distribuição no país se processa de acordo com o quadro a seguir transcrito:

Bibliotecas	80
Secretarias de Educação	16
Departamentos de Educação e Diretorias de Ensino	27
Delegacias Estaduais de Ensino	39
Reitorias de Universidades	11
Faculdades de Filosofia	49
Institutos de Educação e Escolas Normais	223
Escolas Industriais	6
Centros de Estudos e Pesquisas	20
Jornais e revistas	84
Instituições diversas	71
Distribuição individual	685 — 1311

No total de assinantes do país há, portanto, 629 órgãos e 685 assinantes individuais.

Durante o exercício, foram editados os números 67, 68, 69 e 70, registrando-se um acréscimo de 254 nomes na lista de distribuição.

2. — *Bibliografia Brasileira de Educação*

O Serviço de Bibliografia encarrega-se da seleção e classificação de todo o material publicado no país sobre educação, em original ou tradução, incluindo livros, artigos de revistas e jornais, folhetos e outros documentos, do que resulta uma publicação, de periodicidade trimestral, a *Bibliografia Brasileira de Educação*, que vem sendo editada desde 1953. Contam-se, até a presente data, 6 volumes, perfazendo o total de 20 números.

Retomando o levantamento bibliográfico iniciado em 1944 pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e que cobriu o período de 1812 a 1944, o S. B. procede ao levantamento retrospectivo para preencher a lacuna correspondente ao período de **1945 a 1952**.

Dessa pesquisa, ainda não terminada, são retirados os dados para a confecção de bibliografias referentes a um campo específico da educação, a fim de atender a pedidos. Já foram organizadas bibliografias sobre os seguintes assuntos: educação artística, ensino áudio-visual, educação rural, educação pré-pri-

mária, educação no D. Federal e bibliografia seletiva de educadores brasileiros que tenham publicado, no período 1954-1957, obras de grande valor. Foi também organizada por este Serviço uma bibliografia seletiva, permitindo retratar a evolução da educação brasileira, desde 1930. Este trabalho foi realizado a pedido da UNESCO, e publicado na *Revue Analytique de l'Education*, vol. 10, n.º 9, nov. de 1958, sob o título *L'Education au Brésil*.

O Serviço de Bibliografia também se dedica ao levantamento das fontes para o estudo da história da educação no Brasil, por Estado da Federação. Desse projeto, já foi publicado o primeiro trabalho, referente à Bahia, incluído na série IX — Levantamentos bibliográficos, vol. I, das publicações do CBPE sob o título *Fontes para a Educação no Brasil — Bahia*, tomo I, Fontes oficiais. O segundo tomo, ainda referente à Bahia, e compreendendo Fontes não oficiais, está sendo elaborado.

O Serviço mantém um arquivo do noticiário surgido nos jornais do país sobre educação, organizado por assuntos.

O Serviço organiza ainda listas periódicas de *artigos e reportagens sobre as atividades do INEP, do CBPE e da CAPES, publicados nos jornais do país; Congressos e Conferências realizados e por se realizar no país e no estrangeiro; Cursos em realização na capital do país*.

Em 1958, foram publicados os vols. 5, n.º 3, 5, n.º 4, e 6, n.º 1, e distribuídos a professores, Bibliotecas, Estabelecimentos de Ensino, Editoras, Faculdades de Filosofia, Institutos, Jornais e Revistas, Reitorias, Secretarias de Educação, atendendo-se, outrossim, a pedidos avulsos. De cada número foram distribuídos, respectivamente, 1238, 1290 e 1310 exemplares, o que perfaz um total de 3.838.

A tiragem por volume, que era de 1500 exemplares, foi aumentada, a partir do vol. 6, n.º 1, para 2.000.

3. — *Educação e Ciências Sociais*.

A revista *Educação e Ciências Sociais*, que circula desde março de 1956, tem por objetivo divulgar resultados de estudos e pesquisas em execução no CBPE, no campo da educação e das ciências sociais, assim como trabalhos assinados de seus colaboradores, compreendidos nesse mesmo campo.

A distribuição da revista em 1958, período em que foram publicados os números 7, 8 e 9, vol. 3, ano III, processou-se de acordo com os dados dos quadros que se seguem.

DISTRIBUIÇÃO DA REVISTA "EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS" POR UNIDADES DA FEDERAÇÃO E TIPO DE INSTITUIÇÃO CONTEMPLADA 1958

BRASIL

UNIDADES	Instituições		Remessa Individual	TOTAL
	de Ensino	Diversas		
	12		3	15
Amazonas	13	2		15
Bahia	49	6	32	87
	44	4	11	59
	58	153	164	375
Espírito Santo.....	24	2	4	30
	44	1	1	47
Maranhão	14	1	1	16
Mato Grosso	12	2	—	14
Minas Gerais	167	1	27	195
Pará	15	3	5	23
Paraíba.....	30	3		33
Paraná.....	71	13	13	97
Pernambuco.....	56	3	17	76
Piauí	11	1		12
Rio de Janeiro	64	9	12	85
Rio Grande do Norte .	23	4	—	27
Rio Grande do Sul .	107	6	22	135
Santa Catarina	87	3	2	92
	300	19	87	406
Sergipe	11	1	3	15
Ter. do Acre.....	3	2	—	5
Ter. do Amapá	1	4	—	6
Ter. do Rio Branco ..	1	—	—	1
Ter. de Rondônia	2	1	—	3
	1219	245	404	1868

EXTERIOR

PAÍSES	Instituições		Reemessa Individual	TOTAL
	de Ensino	Diversas		
Alemanha			6	6
Algéria			1	1
Argentina	3		3	6
Bélgica			6	6
Chile	1		2	3
Colômbia		1		1
Cuba		1	3	4
Dinamarca			1	1
Egito			1	1
Equador			2	2
Espanha			9	9
Estados Unidos		4	30	35
Filipinas			1	1
Finlândia			1	1
França		3	21	24
Grécia			1	1
Guatemala			1	1
Holanda		1	5	6
Hungria			4	4
Inglaterra			7	7
Israel			1	1
Itália		1	8	9
Jamaica		1		1
Marrocos			1	1
México			1	1
Nicarágua	1	1		1
Noruega			1	1
Peru			3	3
Polônia			4	4
Porto Rico			3	3
Portugal			4	4
Rumânia			2	2
Rússia		2	8	10
Suíça		1	1	2
Tcheco-Eslováquia			2	2
Turquia			2	2
Uruguai		1	5	6
Venezuela		1	3	5
Yugoslávia			4	4
total Geral	6	18	158	182

E — Serviço de expedição

No exercício de 1958, foram adquiridos, para fins de distribuição a bibliotecas escolares, 121.750 exemplares de livros pedagógicos, de cultura geral e literatura infantil, compreendendo 145 obras.

A expedição de livros, neste mesmo período, atingiu os seguintes números:

Instituições beneficiadas	NP de obras	Total de exemplares remetidos
998	21	31.936
2.350	12	28.200
46 Institutos de Educação ...	60	2.760
56 Faculdades de Filosofia ..	63	3.528
26 Inspetorias Secionais do	25	650
451	4	1.804
34 Delegacias Regionais de	20	680
14 Escolas de Música	4	64
* * •		
2.650 Pedidos avulsos (país)		31.387
170 Pedidos avulsos (exterior)		913
Total de exemplares:		101.922

Deve-se assinalar que, dos exemplares adquiridos, foram alguns deles, tais como a *Revista do Ensino* e a *Revista Anhembi*, remetidos às escolas pelos próprios editores, não estando, pois, computados na estatística de expedição.

Ainda, em 1958, foram editadas pelo CBPE, as seguintes publicações, largamente distribuídas entre o professorado:

- 1 — "Panorama sociológico do Brasil", de A. Carneiro Leão.
- 2 — "Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica", de G. Counts.

- 3 — "Física na escola secundária", de Blackwood, Heron e Kelly, em tradução dos Profs. Leite Lopes e Jaime Tiomno.
- 4 — "Recursos educativos dos museus brasileiros" — Guy de Holanda.

VI — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE PERNAMBUCO

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco, que tem à frente o Prof. Gilberto Freyre, realiza cursos e pesquisas visando a um melhor conhecimento do meio físico e social do nordeste brasileiro e sua conseqüente influência na solução dos problemas de educação.

1) *Nova, sede do CRPE de Pernambuco* — Fato de relevo na vida do Centro Regional do Recife, por propiciar melhores condições de trabalho aos que ali exercem atividade, foi a sua transferência para nova sede. Está agora o Centro definitivamente localizado na Vila Anunciada, antiga residência do industrial Delmiro Gouveia.

2) *Cursos* — O Centro Regional de Pernambuco levou à prática, em 1958, curso sobre "Problemas de Política e Administração Escolar do Nordeste Brasileiro", subordinado ao tema "Educação e Região". Trata-se de análise dos problemas de administração escolar e política educacional do Nordeste e, ainda, de uma introdução à história do ensino no Nordeste nos últimos 25 anos, através de depoimentos de Secretários e Diretores da Instrução nos vários Estados nordestinos, com o concurso de estudiosos em geral. 101 cursistas nele se inscreveram.

Inaugurou os trabalhos, no dia 17 de abril, o prof. Gilberto Freyre, diretor do CRPE de Pernambuco, que traçou as diretrizes do curso ao falar sobre o tema "Educação, Região e Experiência" e apresentou o primeiro conferencista, o prof. Aníbal Fernandes, antigo Secretário da Justiça e Instrução Primária do Estado.

O segundo conferencista foi o prof. Gilberto Osório de Andrade, ex-secretário de Educação e Cultura do Estado e professor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Recife, que falou sobre "Alguns Problemas Administrativos do Ensino Público em Pernambuco".

Realizou a terceira conferência da série o prof. Aderbal Jurema, então Secretário de Educação de Pernambuco, que discorreu sobre "Administração e Política Escolares", transmitindo

sua experiência nesse terreno e analisando o resultado de medidas adotadas na sua gestão.

"O Ensino Confessional em Pernambuco" foi o tema da conferência seguinte, em que teve prosseguimento o curso sobre "Problemas de Política e Administração Escolar do Nordeste Brasileiro". Realizou-a o prof. Paulo Rosas, tendo como debatedores os professores Florêncio Rodrigues, Vanda Fonseca, Maria José Baltar e Paulo Maciel.

Dois ex-titulares da pasta da Educação de Estados nordestinos, o professor José Rafael de Meneses, da Paraíba, e Cônego Hélio de Sousa, de Alagoas, falaram respectivamente sobre "Educação e Política, suas relações no meio nordestino" e "Reflexões Humanísticas sobre o ensino oficial no Nordeste", debatidos, como se tornou usual nas conferências da série, por vários dos educadores presentes.

Realizaram-se, ainda no curso em apreço, idealizado e dirigido pelo Prof. Gilberto Freyre e que obteve comentários favoráveis da imprensa pernambucana, as seguintes conferências: "Região, Educação e Arte Tradicional", pelo prof. Aírton Costa Carvalho, Diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; "O cooperativismo em face dos fatores regionais e educacionais", pela Prof.^a Nair de Andrade, Diretora do Serviço de Assistência às Cooperativas do Estado de Pernambuco; "Minha experiência na administração do ensino em Alagoas", pelo prof. Ib Gatto Falcão, ex-secretário de Educação de Alagoas; "Os Museus, sua relação com o ensino regional", pelo Prof. José Maria de Albuquerque, diretor do Museu do Estado de Pernambuco; "O ensino das artes visuais em Pernambuco", pelo pintor Aloisio Magalhães; e "Saúde, Região e Educação", pelo deputado Orlando Parahym, ex-secretário de Saúde do Estado de Pernambuco.

3) *Pesquisas*

O Ensino Secundário da Filosofia — Em fins de outubro foi entregue à direção do Centro Regional do Recife, pelo Prof. Carlos Frederico Maciel, sua pesquisa sobre "O Ensino Secundário da Filosofia", a primeira realizada e concluída sob os auspícios do Centro. Trabalho de mais de cem páginas dactilografadas, enriquecido de vários anexos, propõe-se a decrever a situação desse ensino no Recife.

"Levantamento do Sistema Educacional Cearense", do Prof. J. Moreira de Sousa, é outro levantamento concluído. Visou o projeto em apreço a decrever aspectos gerais do sistema educacional e da administração estadual da educação no Ceará. Levantamentos e análises críticas foram feitos, abrangendo o Ensino Primário, Médio, Profissional e Superior.

Ideologia dos poetas populares do Nordeste — Outra pesquisa concluída pela equipe do CRPE do Recife é a de autoria de Renato Carneiro Campos sobre "Ideologia dos poetas populares do Nordeste", trabalho de oitenta páginas, aprovado pelo prof. Gilberto Freyre "como contribuição valiosa e sob vários aspectos, pioneira, para o esclarecimento de um assunto de particular interesse para os que se preocupam com os problemas brasileiros de educação, do ponto-de-vista de suas relações com os diferentes meios regionais do País, com suas tradições orais e populares e com os valores éticos consagrados por suas "tradições".

Pesquisas em curso — Outras pesquisas de real importância estão em curso. Entre elas "Mobilidade espacial e estrutura social em pequenas comunidades do Nordeste Brasileiro" pelo sociólogo Levy Cruz, "Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste", pelo prof. Paulo Silveira Rosas, e "Construção de Programa de Ensino Primário Adaptado às necessidades de Cultura e de Integração Social da Escola ao Meio", pela prof.^a Isnar Cabral de Moura.

Publicações — O Centro Regional do Recife edita regularmente um "Boletim Mensal", mimeografado, por meio do qual divulga as suas atividades.

Bolsas de estudo — Bolsistas pernambucanas selecionadas pelo INEP realizaram cursos, na Universidade de Louisiana, de formação de "staff" para a futura Escola Primária de Demonstração. Foram elas as professoras Ivanise Rebelo Álvares, Maria Luisa de Melo e Marlene Martins, destinadas ao estudo de linguagem da Escola Primária, Administração Escolar e Psicologia, respectivamente. Nos termos de compromisso usual, as bolsistas, de regresso ao Brasil, deverão prestar serviços ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife pelo prazo mínimo de dois anos.

Para se dedicar a cursos sobre educação elementar, com ênfase nos setores de Estudos Sociais e Ciências Naturais, mais duas bolsistas foram habilitadas à viagem de estudos na mesma Universidade: Marcionila Holanda de Oliveira e Maria do Carmo Barbosa Leal.

3.^a *Reunião Brasileira de Antropologia* — Promovida pela seção pernambucana do IBECC, sob o patrocínio da Universidade de Recife e contando com o apoio de várias instituições entre as quais o CRPE do Recife, realizou-se, em fevereiro de 1958, naquela capital um encontro de professores de Antropologia de Universidades brasileiras.

Quinze comunicações científicas foram apresentadas à reunião, inclusive o "Plano de Pesquisas em cidade-laboratório", do C.B.P.E.

Visitas — Professôres, escritores, jornalistas visitaram o Centro Regional do Recife. Entre estes o prof. Harvie Branscomb, Reitor da Universidade de Vanderbilt, no Tennessee, Mme. Helène Brulé, especialista da UNESCO trabalhando no CBPE, Mr. Kenneth D. Haley, assistente do Ponto IV, os professores Robert Havighurst, da Universidade de Chicago, e Solon Kimball, da Universidade de Colúmbia, observadores da UNESCO trabalhando no CBPE, Mr. Ray San Giovanni, da Divisão de Educação da Embaixada dos Estados Unidos do Brasil, Mr. Hubert Sarrozni, Adido Cultural da Embaixada Francesa, e o famoso romancista britânico Aldous Huxley.

VII — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DA BAHIA

Desenvolve sua atividade em vários setores este Centro Regional que tem como diretores os professores Luís Ribeiro de Sena e Carmen Spínola Teixeira.

Documentação — Prosseguiu em 1958 a pesquisa das Fontes Bibliográficas de Educação Baiana, levantando-se farto material de estudo nos Anais da Assembléia Legislativa de 1897 a 1956.

Foi assinalado nessa pesquisa um relatório inédito de Abílio César Borges e copiadas com cartas do mesmo educador ao Presidente da Província, o que representa subsídio esclarecedor para a biografia do Barão de Macaúbas.

Foi iniciado o cadastro dos educandários e dos educadores baianos, sendo obtidos dados relativos a 9 colégios de ensino médio, da capital e do interior.

Cinco edições mimeografadas no campo da documentação foram lançados pelo Centro Regional: Reformas do Ensino na Bahia; Memória Histórica da Faculdade de Medicina; Autonomia Educacional Baiana; Psicologia Educacional em Quatro Bibliotecas Baianas e Sociologia Educacional em Quatro Bibliotecas Baianas.

Experimentação Pedagógica — (O Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola de Aplicação)

Prosseguem em funcionamento normal estas duas iniciativas de experimentação pedagógica, sobre cujo arrojo e pioneirismo depõem educadores que visitam Salvador. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro compõe-se da Escola-Parque e de três Escolas-

Classes, instaladas em amplos e modernos edifícios. Neles, aproximadamente, 3.000 crianças realizam a iniciação cultural nas técnicas fundamentais de Leitura, Escrita e Matemática, e em Geografia, História e Ciências.

A Escola-Parque, composta de vários pavilhões destinados a atividades de trabalho, não tem finalidade de formação profissional. Articula-se com as Escolas-Classes para dar, às crianças do bairro popular em que está situada, o da Liberdade, uma educação primária integral, através da conjugação de atividades de recreação, estudo e trabalho. Funciona em dois turnos e recebe os alunos das últimas séries primárias das referidas Escolas-Classes, que são distribuídas, em grupos de 15, pelas técnicas de Metal Madeira, Couro, Modelagem, Cerâmica, Mosaico, Tecelagem, Tapeçaria, Cartonagem, Corte, Costura, Alfaiataria, Fantoques e Marionetes. A Modelagem e o Desenho constituem as técnicas básicas de educação pelo trabalho.

A Escola de Aplicação, situada no terreno do CRPE, é dotada de salas claras, alegres e bem cuidadas e possui, para o trabalho das crianças, horta, jardim e aviário, tudo em perfeita ordem. Funciona em regime de tempo integral, exceto aos sábados, e conta com uma frequência aproximada de 150 crianças, que recebem alimentação, indumentária e material didático.

"A admirável experiência baiana — afirmou em declaração à revista *Leitura* a escritora Yvonne Jean, que visitou a Escola de Aplicação — oferece à criança educação integral: cinco anos de estudos, um só turno — das 8 às 16 horas — o ensino básico habitual e também cursos de trabalhos manuais, arte, artes industriais, educação física. É exemplo a escola primária-módulo".

E a prof.^a Juracy Silveira, em palestra na Associação Brasileira de Educação, disse que aquele centro de ensino dá "novo alento, nova provisão de energia para prosseguir na meta traçada — a de lutar para que à infância brasileira seja dada uma educação mais generosa, mais humana e mais útil".

Aperfeiçoamento de professores — Foram as seguintes as atividades de maior relevo no setor em apreço:

1. *Estágio de preparação de professores para Escola de Demonstração*

Na Escola de Aplicação do CRPE da Bahia estagiaram, como bolsistas, quatro professores provenientes de outros Estados.

Fizeram ainda observações, na Escola em apreço, 11 professores de Brasília e um diretor de Escola, de Recife.

2. *Estágio de Aperfeiçoamento de Professores de Artes Industriais*

Levado à prática em Salvador, de 10 de março a 10 de maio, para professores que haviam realizado o curso de Artes Industriais na Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1957. Foram em número de 21 bolsistas, que representaram Estados do Norte e Nordeste do país.

3. *Estágio de Aperfeiçoamento de Escola-Parque do CRPE da Bahia*

74 bolsistas, sendo 59 do Rio e 15 dos Estados, realizaram estágio na Escola-Parque de Salvador.

Tiveram eles oportunidade de observar a prática de ensino de Artes Industriais em setores de sua especialidade e de estudar a organização administrativa daquela instituição escolar.

4. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Jardim da Infância*

Receberam os bolsistas aulas teóricas e práticas, tendo realizado estágio no Jardim de Infância Baronesa de Sauípe.

Levantamentos — Foram realizados os seguintes:

- a) Levantamento do ensino primário estadual na cidade do Salvador (Escola e Professor);
- b) Origem Social e Aspirações Ocupacionais de ginásianos e colegiais;
- d) A Educação nos jornais baianos do Século XIX.

1. *Levantamento do ensino primário na cidade do Salvador:* Visando a caracterizar os aspectos positivos e as deficiências do ensino elementar, o trabalho abrangeu parte das escolas públicas suburbanas mantidas pelo Estado. Permite este levantamento que se levem em consideração vários problemas que o seu tabulamento e verificação estão indicando. Estão neste caso a evasão escolar, começando no primeiro ano elementar, e a deficiência do aparelho escolar oficial da cidade do Salvador.

2. *Origem Social e Aspirações Ocupacionais de ginásianos e colegiais:* Como sondagem, foram entrevistados 226 alunos do curso secundário, escolhendo-se, pelo sistema de sorteio, 7 educandários, dos quais 3 de ensino remunerado e 4 oficiais, gratuitos. O relatório da sondagem, contendo 10 quadros, foi objeto de discussão no Seminário de Antropologia da Faculdade de Filosofia.

Ao lado do objetivo principal, ou seja a investigação da origem social dos alunos entrevistados, também foram abordadas as aspirações ocupacionais. Mesmo nos limites da amostra, estas, parece, confirmam a observação de Jacques Lambert: "os estu-

dos secundários ou superiores surgem como o processo mais geral da ascensão social". Seria este o motivo da preferência geral pelas profissões liberais. É de notar-se, entretanto, a escolha de profissões novas, como a de geólogo, há pouco possibilitada pelas explorações petrolíferas do Recôncavo e pela criação da Escola de Geologia da Universidade da Bahia. Observou-se que há uma correlação entre as matérias preferidas e as profissões pretendidas.

3. *A Educação nos jornais baianos do Século XIX*: Em prosseguimento da pesquisa das fontes bibliográficas para a história da educação na Bahia, em 1958 foram investigadas as coleções dos seguintes jornais: "O Mercantil", "Correio Mercantil", "O Comércio", "Jornal da Bahia", "Gazeta de Notícias", "Jornal de Notícias" e "Diário de Notícias". Pertencem tais coleções ao Instituto Geográfico e Histórico da Bahia.

Livro de texto — "*Compêndio de História da Bahia*": preparado pelo pesquisador do CRPE, Prof. Luís Henrique Dias Tavares, destina-se ao curso pedagógico e foi executado para atender ao estudo dos episódios principais da evolução histórica do Estado da Bahia. É um guia para estudos mais amplos. Publicado pela Companhia Editora Nacional, com a tiragem de 10 mil exemplares.

Visitas — O CRPE da Bahia recebeu a visita de escritores e jornalistas, de autoridades do ensino e de personalidades estrangeiras ligadas a programas de colaboração no campo educacional.

Destacam-se a visita de inspeção que lhe fez o Prof. Anísio Teixeira, Diretor-Geral do INEP e do CBPE, e as visitas dos Professores Kenneth Daniel Haley, Kaymond Anthony San Giovanni, Arthur F. Byrnes e Phillip Schwab, do Ponto IV.

Além da escritora Yvonne Jean, já citada, os jornalistas Suzana Rodrigues, no "Diário de S. Paulo", Antônio Olinto, no "O Globo", e Valdemar Cavalcanti, no "O Jornal", do Rio de Janeiro, se referiram de maneira elogiosa à obra educacional realizada na Escola-Parque e na Escola de Aplicação do CRPE da Bahia.

VIII — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, que é dirigido pelo Prof. Fernando de Azevedo, levou a efeito, em 1958, uma série de atividades pertinentes aos seus objetivos, assim resumidas:

Pesquisas

1) *Levantamento do Ensino Primário do Município de São Paulo.* Iniciativa da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, procura obter uma visão geral do sistema escolar do Estado nesse nível e área, contribuindo para sua melhoria.

O levantamento realizou-se através de uma amostra onde estavam representados quatro tipos de escolas primárias: grupo^o escolares, escolas isoladas, escolas particulares e cursos primários anexos às escolas normais e aos institutos de educação.

No vol. II, ano II, da revista *Pesquisa e Planejamento*, órgão daquele Centro, estão publicados os primeiros resultados da pesquisa, com vistas a possíveis retificações para o prosseguimento de trabalho, ao ser o mesmo encarado sob ângulo crítico.

A contingência de coligir os dados utilizando apenas o pessoal e os recursos do Centro, determinou, de imediato, a impossibilidade de realizar o levantamento do Ensino Primário de todo o Estado, como se pretendia inicialmente. Resolveu-se então proceder por etapas. Primeiro, levantar as escolas do Município de São Paulo, depois as do Estado, e, por último, as dos demais Estados que estão na jurisdição do Centro Regional Paulista (Paraná e Mato Grosso).

2) *Fichas de observações de alunos (FOA)* — Trata-se de pesquisa, no campo da psicologia educacional, realizada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

O objetivo do trabalho em apreço foi, inicialmente, o de fazer um levantamento dos tipos e freqüências dos comportamentos do escolar da cidade de São Paulo, utilizando as observações dos próprios professores.

Uma apreciação crítica preliminar dos resultados encontra-se no mesmo número da publicação anteriormente citada.

3) *Escalas de escolaridade* — Objetivando elaborar "instrumentos que forneçam informações precisas e seguras sobre o grau de conhecimento que o aluno da escola primária tem das diversas matérias lecionadas durante os quatro anos de curso", levou-se a termo a primeira fase do projeto em causa. Visa êle a formular e estudar questões que devem constituir as provas de escolaridade.

Embora o trabalho ainda se encontre em fase preliminar de coleta de dados, já permite, entretanto, seja feita uma reelaboração crítica das técnicas adotadas na organização das provas.

4) *Levantamento do ensino secundário (oficial) e normal (oficial e particular) do Estado de São Paulo* — Trabalho que

prossegue e vinha sendo realizado desde o primeiro semestre de 1954, foi, a partir de 1957, patrocinado pelo Centro Regional de São Paulo, que contratou um coordenador e três pesquisadores para o auxiliarem.

Tem o levantamento por finalidade fornecer elementos para o estudo dos problemas criados pelo aumento rápido da rede escolar e para o estudo daquelas instituições, nos seus pontos capitais: diretor, professor e aluno. Permitindo conhecer a qualificação profissional dos professores e diretores das escolas secundárias e normais — suas opiniões sobre os principais problemas escolares, suas condições de trabalho, suas necessidades — o resultado desta pesquisa servirá como uma das bases para análise da realidade escolar paulista.

Cursos

Sessões de estudo para Delegados de Ensino — Por intermédio da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), o CRPE levou a efeito esta iniciativa.

O programa contou com a colaboração de técnicos do Departamento de Educação do Estado. Dois aspectos relevantes foram destacados ante os Delegados de Ensino, dada a responsabilidade que têm na tarefa educativa:

- a) a necessidade de uma visão geral dos problemas educacionais, num contexto filosófico, político e administrativo ;
- b) necessidade do conhecimento dos problemas específicos e atuais do Ensino Primário.

Na primeira parte do programa, professores da Universidade de São Paulo realizaram conferências sobre suas especialidades. A segunda parte constou de seminários, estudo de dados e discussão da experiência dos delegados de ensino.

Foram 35 os participantes das sessões de ensino, que exigiram atividade de tempo integral dos mesmos. Após dez dias de trabalho realizou-se o encerramento, tendo o Prof. Fernando de Azevedo, diretor do CRPE, dissertado, na ocasião, sobre "O sistema de inspeção de escolas e a crise da Educação".

Aperfeiçoamento de Inspectores de Ensino Primário — Realização da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), contou com a colaboração dos professores americanos que participavam do Curso patrocinado pela UNESCO e de professores universitários paulistas.

Teve a duração de 30 dias e foi seguido por 35 inspetores do Estado de São Paulo. Abrangeu o estudo dos problemas de

planejamento e execução das atividades de supervisão do ensino primário, organização de currículos, avaliação do rendimento escolar etc.

Projeto Maior da Unesco

Aperfeiçoamento de Especialistas em Educação para a América Latina: — Dando cumprimento à decisão do Governo Brasileiro de participar desse Curso, de nível universitário, proposto pela UNESCO nas conferências educacionais de Lima, em 1956 (Projeto Maior n.º 1 da Unesco), o CRPE de São Paulo incumbiu-se da sua execução, sob o patrocínio da Universidade de São Paulo.

O Curso, que objetiva o treinamento de pessoal nos campos de formação e aperfeiçoamento do magistério e de planejamento, organização e administração escolares, realizou-se de março a dezembro de 1958, com a duração de 36 semanas de trabalho efetivo. Frequentaram-no dezenove professores de vários Estados do Brasil e dez outros bolsistas provenientes de dez países hispano-americanos. A coordenação dos trabalhos esteve a cargo do prof. Joel Martins, diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE de São Paulo. A UNESCO manteve dois professores no curso. 30 foram os bolsistas que seguiram o Curso, sendo 19 brasileiros e 11 de outros países sul-americanos. Esses profissionais eram professores de Escolas Normais ou Administradores de Educação Primária.

IX — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS

Em múltiplos planos se desenvolvem as atividades desse Centro Regional, atualmente dirigido pelo Professor Abgar Renault. Distingue suas pesquisas um caráter-predominantemente pedagógico, muito embora ali não sejam descurados os aspectos sociológicos dos problemas educacionais.

Outras atividades também desenvolveu o Centro, dentre as quais se destacam a constituição de uma base efetiva para o serviço de orientação e divulgação, por meio do estabelecimento de uma oficina gráfica, a realização de cursos de aperfeiçoamento de professores, assistência permanente ao Instituto de Educação, etc.

Pesquisas

1) "*Evolução do pensamento lógico e das estruturas correspondentes*" — é uma das pesquisas em andamento, confiada

aos professores Lúcia Casassanta e Aires da Mata Machado Filho. De um grupo de trabalhos de redação sobre diversos temas, nas séries do curso primário, foram separadas mil composições destinadas a esse estudo.

2) "*O vocabulário expressivo nas escolas de Belo Horizonte*" — Foram vocabularizados cerca de 4 mil composições, de alunos das várias séries de curso primário. Dirigem a pesquisa os professores Mário Casassanta e Lúcia Casassanta, com a colaboração de alunos do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação.

3) "*Erros de Linguagem mais freqüentes na Escola Primária*" — A objetividade dos resultados dessa investigação, também a cargo do Prof. Mário Casassanta, permitirá que os professores se preocupem com as dificuldades idiomáticas correspondentes aos pontos fracos de estrutura gramatical.

Cursos — Realizou, em 1958, o C.R.P.E. de Minas Gerais diversos cursos.

De 10 de março a 16 de maio funcionou o *Curso de Aperfeiçoamento de Inglês* para Professôres do Curso Secundário. Esteve a cargo da Professora Kathryn E. Utz e abrangeu estudos de gramática, pronúncia e conversação. Completou o programa um estudo de literatura americana.

Outro curso promovido pelo CRPE foi instalado em 24 de abril e se estendeu até 3 de junho, com um programa de *Aperfeiçoamento de Professôres das Classes Anexas a Escolas Normais*. Tais classes, destinadas a exercícios práticos de futuras professoras primárias, têm visível necessidade de mestras capazes de influir na formação de boas professoras. Releva, por isso, acentuar o valor de curso que possua tal objetivo.

Matricularam-se 14 professôras-alunas. O Curso teve a duração de 10 semanas de trabalho em tempo integral e tratou dos problemas principais do ensino de Linguagem, Aritmética, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e jogos, Teatro de Sombra, Fantoches e Máscaras.

Também foi ministrado um *Curso de Aperfeiçoamento de Francês*, de 15 de julho a 15 de setembro, destinado a professores secundários do interior do Estado.

Em todas as aulas, por professores e alunos, foi exclusivamente utilizada a língua francesa.

A matrícula assinalou 19 professôres-alunos, dos quais 17 tiveram a freqüência exigida e se submeteram a provas de aproveitamento. Foi expedido certificado aos interessados.

Destinado às alunas do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação, foi organizado pelo Centro Regional um *Curso de Inglês*, ministrado pelo Professor Joseph S. Wilson.

Como já o vinha fazendo, o Centro Regional, durante o ano, prestou assistência ao Instituto de Educação, organizando *cursos de matérias* diretamente ligados aos problemas da educação e que funcionaram sem ônus para o Estado e sem quaisquer aumentos de despesa para o Centro, visto que foram aproveitados os serviços de seus próprios funcionários.

Assim, o Prof. Mário Casassanta deu um curso sobre "O Conceito Moderno de Supervisão", o qual foi matéria de provas regulamentares.

Também colaboraram, em grau apreciável, o Prof. Aires da Mata Machado Filho, que ministrou aulas de Português, e o Prof. Edgard Renault Coelho, que deu um curso de Estatística.

Estágio Latino-Americano de Meios de Comunicação Audio-visuais — Realizou-se, de março a junho de 1958, na Fazenda do Rosário, sede do Instituto Superior de Educação Rural, na capital mineira.

Promovido pelos Governos do EE. Unidos, através da Administração da Cooperação Internacional, e do Brasil, através do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, o estágio compôs-se dos seguintes cursos: Redação, Cinematografia, Teatro de Fantoques e Artes Gráficas.

28 estagiários de países latino-americanos e 23 brasileiros receberam diplomas de conclusão do curso, que foi ministrado sob a direção geral de Mr. Charles Baptie.

Biblioteca — O serviço de Orientação e Divulgação Pedagógica do Centro conta com uma biblioteca especializada de mais de 2.000 volumes, essencialmente sobre Pedagogia, e o serviço de recortes de periódicos está apto a informar e esclarecer o professorado de Minas, tendo sido consideravelmente ampliado.

Oficinas Gráficas — O Serviço de Orientação e Divulgação já conta com uma oficina de mimeógrafos, multilits e máquinas impressoras, capazes de facilitar, através de publicações regulares, o ambicionado contato com o professorado primário e secundário do Estado.

Publicações — Por ocasião do "Seminário Internacional sobre Recursos Educativos dos Museus" o Centro Regional de Minas Gerais editou em brochura, com farta ilustração, o trabalho da conservadora de museus Regina M. Real, da Casa de Ruy Barbosa, sob o título de "O Museu Ideal". Conta a edição com uma nota prévia, de autoria do Prof. Guy de Holanda.

X — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS DO RIO GRANDE DO SUL

No ano de 1958, o CRPE do Rio Grande do Sul, sob a direção da Prof.^a Eloah Ribeiro Kunz, prosseguiu no desenvolvimento do plano de estudos e de pesquisas que orientou seus trabalhos durante o exercício anterior, e que foi acrescido de novas atividades.

Os trabalhos realizados foram os seguintes:

1. *A Educação Artística no Rio Grande do Sul — Oportunidades oferecidas a crianças e adolescentes.*

Objetivou o trabalho em causa um levantamento dos meios que o poder público e a iniciativa privada vêm oferecendo, em diferentes épocas, no setor da educação artística, à infância e à adolescência do Rio Grande do Sul.

Para realização da tarefa, que levou a uma síntese histórica da educação no Rio Grande, foram utilizados arquivos de particulares, de instituições privadas e públicas, incluindo-se entre as últimas a Biblioteca Pública, a Diretoria de Estatística Educacional, a Secretaria de Educação e a Assembléia Legislativa do Estado.

Da análise retrospectiva, com finalidade predominantemente histórica, passar-se-á, gradativamente, ao estudo das condições atuais da educação rio-grandense, em todos os níveis e ramos.

2. *Pesquisa sobre livros de textos de leitura.*

A preocupação estatística e meramente especulativa, a necessidade da crítica construtiva e o propósito de colher, entre os livros de textos, contribuições originais e valiosas do ponto de vista educacional — constituem os fins visados por esta pesquisa.

Foi o trabalho confiado às professoras Luísa Resende de Albuquerque e Suelly Krüger, que analisaram 50 livros e preencheram 1.757 fichas.

Com o propósito de melhor definir os critérios que nortearam os autores na organização dos livros de leitura, procedeu-se a uma revisão dos livros já examinados. A revisão se processou atendendo às exigências de um formulário constante dos seguintes quesitos: 1. Assuntos. 2. Propósito do Autor. 3. Forma literária. 4. Agrupamento das noções segundo critério geográfico.

Chegaram a interessantes conclusões sobre cada quesito os pesquisadores encarregados do trabalho em apreço. Como decorrência de tais estudos, o CRPE do Rio Grande do Sul organiza

uma coletânea de seleções de leitura, que atendam à orientação filosófica e às diretrizes técnico-pedagógicas adotadas na pesquisa, a fim de melhor servir aos professores e satisfazer as aspirações de formação espiritual e afetiva das crianças gaúchas.

3. *Estudos e Adaptação de Testes de Inteligência e de Aptidões.*

Para informar os professores-estagiários sobre os fundamentos, a técnica de aplicação e interpretação de alguns testes de inteligência e aptidão mais empregados no diagnóstico escolar, organizou-se uma bateria de testes entre os quais se encontram os testes de Terman-Merril (individual), Terman (coletivo), Raven, Pintner Cunnighan, D.A.T., Gondenough, audição e visão e outros. Prepararam-se ainda fichas de observação de alunos e relações de dados passíveis de ser colhidos por meio de entrevistas.

De estudos empreendidos quanto às capacidades que a aprendizagem da leitura envolve, resultou a elaboração de um teste de pré-leitura. Aplicado a um grupo representativo de crianças que freqüentam o 1.º ano primário, concluiu-se o tratamento estatístico e procedeu-se à interpretação dos resultados. Providenciou-se sua impressão, para ser divulgada entre os professores.

Também se acha em fase de conclusão a tradução do livro *Measuring Intelligence*, de Terman-Merril, que expõe os fundamentos, a técnica de aplicação, normas de avaliação e outras informações relativas à revisão do teste Binet-Terman.

4. *Pesquisa sobre Matemática*

Visando a contribuir para que o ensino da Matemática, nas escolas, se processe em torno de situações significativas, do ponto-de-vista social, encontrados nos diferentes ramos de atividade humana, uma equipe de professores realizou visitas, observações e entrevistas com técnicos, em empresas comerciais e industriais, num total de 27: duas autarquias, um banco, oito casas comerciais, quinze estabelecimentos industriais e um agrícola.

Pretende-se, desse modo, informar os professores sobre situações peculiares a diferentes setores de trabalho, por estes desconhecidos, devido à sua falta de contato com técnicas de comércio, de indústria e de agricultura. Foi indicada a medida em apreço, a fim de que os professores ponham em prática um dos princípios da moderna pedagogia aplicado à Matemática, levando os alunos não só a aprender a natureza do sistema numérico, mas ainda a avaliar a significação social da Mate-

mática, pelas múltiplas e variadas situações de vida que exigem aplicação de conceitos, relações e processos quantitativos.

5. *Revisão de Guias de Ensino*

Projetando a elaboração de um plano de atividades para a escola primária, realizou o Centro Regional de Porto Alegre não somente consultas a programas e guias de ensino adotados nas escolas, mas também o estudo crítico de pré-livros, nacionais e estrangeiros, para firmar critério relativo à orientação a adotar no preparo de um Manual de Ensino para a 1.^a série escolar.

6. *Plano de Diagnose Educacional Aplicado à Ortografia*

Selecionaram-se do vocabulário ortográfico as palavras que constituem o vocabulário ativo do adulto de cultura média, em sua linguagem comum.

Procedeu-se simultaneamente à organização de listas de palavras agrupadas segundo a natureza das dificuldades que apresentam.

O trabalho está em prosseguimento. Constam das atividades deste plano a elaboração de medidas e exercícios destinados a verificar quais os alunos que necessitam de uma assistência especial em ortografia, que espécie de erros cometem, como corrigi-los e preveni-los.

Curso de língua inglesa

Funcionou regularmente durante o ano de 1958 o curso de língua inglesa para os colaboradores do Centro. Ministrou-o a Prof.^a Maria Zita Englert, licenciada em Letras Anglo-Germânicas pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

Senhor Governador:

Este é o começo de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária.

Três pavilhões, três grupos escolares, vão ser hoje inaugurados por V. Ex.^a, partes integrantes de um Centro Popular de Educação, a que houve por bem V. Ex.^a de designar Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao grande educador baiano.

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional.

Quando digo isto, Sr. Governador, não estou a aduzir um julgamento, mas, a trazer um testemunho. Há vinte e cinco anos atrás era eu o diretor de instrução do Estado em um governo que, como o de hoje, parecia inaugurar uma era de reconstrução para a Bahia. As escolas primárias passaram, então, por um surto de renovação e de incremento, mas, o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois turnos, e o programa, para a época, tão rico quanto possível.

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A idéia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à idéia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos

* Discurso pronunciado pelo Prof. Anísio Teixeira, na inauguração do Centro, em 1950.

três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de *meios dias*, ou seja ano e meio e até, no grande S. Paulo, aos três anos de *terços de dia*, o que equívale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que esse regime criou, a causa da mentalidade do nosso País, mas é triste saber que, além de todas as outras causas de nossa singular incongruência nacional, existe esta, que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

Os brasileiros, depois de trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa.

Todos sentimos os perigos de desagregação em que estamos imersos. Essa desagregação não é uma opinião, mas um fato, um fato, por assim dizer, físico, ou, pelo menos, de física social.

Com efeito, muito da desagregação corrente provém da velocidade das transformações por que estamos passando. A própria aceleração do tempo de processo social produz os deslocamentos, confusões e subversões a que todos assistimos e a que temos de remediar. O remédio, porém, não é fácil, antes duro, áspero e difícil. A tentação do paliativo ou da panacéia, por isto mesmo, inevitável. E há os que, parece, estão convencidos da inevitabilidade da desagregação, pois de outro modo não se explica aceitarem tão tranqüilamente o paliativo que, no máximo, produzirá aquele retardamento indispensável para lhes ser poupado assistir, individualmente, à debacle final. Pertenço, não sei se feliz ou infelizmente, ao grupo que acredita poder-se dar remédio eficaz à nossa crise, que é um aspecto da grande crise em que se acha *toda* a humanidade. Esse remédio é, entretanto, força é repeti-lo, sob muitas faces, heróico, como heróico é o sentimento de defesa que nos leva a armar-nos diante do perigo.

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade, para reforçá-las ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social.

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De todas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos.

Ora, se assim é, a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada.

Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata — como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afir-

inativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. Nenhum de nós discute que o anormal débil mental só pode sobreviver com o auxílio externo, não lhe sendo possível produzir nem sequer nutrir-se sozinho. Ora o educável ineducado repete o caso do ineducável. Não. Todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão começa depois. A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas — e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola, ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em uma nação altamente industrializada; ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos, filho todo êle da ciência e das escolas; ouve falar que a Rússia se transformou em vinte anos e para isto fêz da escola um instrumento de poder incalculável; mas tudo isto lhe parece longe ou remoto. Em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas. É este esforço que se está procurando aqui começar, senhor governador. Todo mundo sabe o que é educação. Qualquer pai ou qualquer mãe pode vir dizer-nos que coisa difícil e precária é educar. Em nossas casas, todos estamos vendo como, dia a dia, fica mais difícil exercer influência educativa sobre os nossos filhos, arrebatados, como nós próprios, na voragem de mudanças, mutações e transformações sociais sem conta. Estas dificuldades se alargam, chegam à Igreja, chegam ao Estado e todos se sentem diminuídos em suas forças e em suas respectivas autoridades. Só um educador profissional, preparado para o mister, com tempo e sossego, em uma instituição especial, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, esta instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função.

Daí esta escola, este centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só este, como mais 9 centros iguais a este. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. É de nada menos estamos ameaçados. Os que estão, como cassandras, a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. A inauguração que, hoje, aqui se faz, alimenta essa esperança e essa ambição. Bem sei que a ambição é desmedida, mas que medida tem a sobrevivência democrática?

Uma palavra ainda sobre a organização do que estamos a chamar de Centro de Educação Popular, organização em que apoiamos a nossa confiança em seu êxito.

Recordo-me que a construção deste Centro resultou de uma ordem de V. Ex.^a, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em *que* pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral.

Tracejei, então, o plano deste Centro que V. Ex.^a ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria cons-

truída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que fôr possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de freqüentar, com elas, as escolas-classe.

Não poderei entrar aqui em detalhes do funcionamento, um tanto complexo, do centro, nem das dificuldades naturais da constituição do seu numeroso e variado corpo docente. Consintam-me, entretanto, uma observação. A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa

sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno bátrio do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí, as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SAO PAULO *

I — FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

1. *As finalidades da educação:* A obra da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da personalidade humana. É processo complexo de ajustamento, biológico, intelectual, social e moral, do ser humano, no meio em geral, e visa tornar o indivíduo membro eficaz de uma sociedade democrática. Deve basear-se em princípios que garantam a melhor convivência dos indivíduos, dentro de uma democracia, desenvolvendo-lhes os hábitos de uso adequado da liberdade, da reflexão, da pesquisa, da responsabilidade, condições indispensáveis para maior eficiência da vida em uma coletividade, como a atual, em constante mudança.

2. *Os valores e a sociedade moderna:* A raiz de todos os valores é a pessoa humana, síntese espiritual em torno da qual giram todos os demais valores. É no lar que se inicia a verdadeira educação do ser humano, no seio da família, como grupo primário de contato. Ali se desenvolve a forma primária do amor, de auxílio mútuo, em que o ser em desenvolvimento, completamente dependente, encontra nos pais a atenção, a vigilância e tudo de que necessita para vingar.

Na sociedade primitiva basta o grupo familiar como meio de educação, mas nas sociedades evoluídas, como a nossa, em que o ritmo do progresso é assustador e as dificuldades econômicas alteram a estrutura do lar, a família se desintegra e não tem tempo e nem lazer para a convivência com os filhos. É necessário que as virtudes do lar sejam, em parte, transferidas para grupos secundários, ou intencionais, de educação, como a Escola, a Igreja, o Estado.

A escola tem que preparar os indivíduos para viver em grupos sociais diferentes do familiar. Na família antiga, e em parte na família atual, a autoridade estava toda enfeixada nas

* Esta documentação foi transcrita da *Revista de Pedagogia*, vol. IV, n' 7, São Paulo, e consubstancia os "princípios educacionais básicos sugeridos pelo Prof. Onofre Arruda Ponteado Jr. ao Conselho Deliberativo do Colégio de Aplicação, como diretrizes para sua organização".

mãos do pai. Êle era o chefe da religião, o líder, o senhor absoluto, a lei racional. O crescimento rápido e descontrolado das massas, que enchem hoje as cidades, as escolas, os clubes, os cinemas, as salas de espetáculos, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, deu origem ao alargamento dos grupos sociais, e ao aparecimento de novas formas de autoridade, de sanções coletivas. O desenvolvimento dos meios de comunicação, pelo avião, telefone, jornal, rádio, cinema, nos deu técnicas aprimoradas, que devem ser usadas com inteligência e para o bem da própria humanidade. O bom uso dessas técnicas nos poderá levar à democracia e o seu mau uso já nos tem levado ao totalitarismo.

A idade das máquinas está criando novas formas de vida e de responsabilidade. Está alargando as áreas de convivência social e criando novos tipos de autoridade e novos valores morais e estéticos. A autoridade já não se baseia no hábito cego de aceitar e obedecer. Não basta a tradição, é necessário o uso da inteligência, é necessário o meio termo entre o racional e o emocional. A incerteza da situação e a possibilidade ilimitada da escolha exigem inteligência esclarecida e orientação segura, que não se obtêm senão com a postura de fins claros e definidos, que orientem a mocidade de nossas escolas, através da organização geral dos centros ou grupos de educação, a fim de que nossos alunos aprendam a resolver, com segurança e clarividência, os problemas que encontrarem diante de si, quando na vida adulta.

3. *Juventude como reserva potencial:* A juventude é uma reserva potencial, de valores biológicos, psicológicos e morais. É dinâmica. Opõe-se à sociedade estática dos velhos. Na sociedade estática, a educação se faz repetitivamente e é conservadora. Nas sociedades dinâmicas a atitude é de cooperação. Como sociedade dinâmica, a juventude é revolucionária, quer viver novos valores. Seu espírito de aventura está ligado ao fato de não se encontrar comprometida. É pioneira na mudança, quer renovar o mundo, não se sujeita à tradição, assume a atitude de crítica de todos os valores e os pretende renovar. Está sempre disposta a participar de grupos novos, na família e nos grupos de vizinhança, não trazendo em si idéias já firmadas. Daí a capacidade de simpatizar com os movimentos sociais diferentes dos seus. Seu espírito adere apenas ao que se casa com a atitude racional. Convence-se pela razão e não pela imposição. Seu método de ajustamento social implica cooperação e solidariedade, dentro da liberdade esclarecida, e não a obediência cega. É contra o comando autoritário e é amante da autoridade que não sufoca a espontaneidade. Seu meio social é o meio de

autocontrôle inteligente, que favorece o desenvolvimento natural da personalidade.

4. *Educação como previsão social:* A educação é viver a vida e aprender a bastar-se a si mesmo, tornando-se elemento útil à coletividade. A ação educativa tem que se desenvolver de forma a integrar as atividades do lar, dos grupos secundários e dos problemas reais da vida. A escola deve viver a vida como é, na realidade, deixando de ser um lugar onde se vai ouvir, para decorar, e depois repetir. Deve ser um ambiente de vivências da situação real, do aprender na ação desejada e motivada. Não ambiente de decorar apenas receita de experiência, mas de realizar-se efetivamente a experiência.

A educação para a vida social deve organizar a escola com um programa de integração, em que as matérias de ensino estejam ligadas à realidade e funcionem como instrumentos de adaptação. A matéria não será algo estranho à vida real, mas estará ligada aos problemas de compra e venda, às atividades econômicas e culturais da região. Assim se combaterá o artificialismo, em que se encontra nossa escola, ao ponto de o aluno supor que a aritmética que aprende nada tem que ver com as coisas da vida, tal a falta de relação com os fatos diários.

5. *Educação e democracia:* A sociedade democrática é aquela em que os indivíduos possuem o máximo de coisas em comum, em que os grupos se entrelaçam de tal forma que se entreauxiliam nos objetivos comuns, respeitando interesses idênticos. Nela há oportunidade para todos, e possibilidade de cada um realizar-se integralmente. A escola há de ser uma comunidade em que se estabeleça a cooperação entre alunos, professores, diretores e funcionários. Se queremos educar para a democracia, a escola há de viver a democracia, e isso só será possível se organizar-se como democracia, em que todos participem de suas várias atividades, de governo, de administração, de diversão, num interesse comum. A verdadeira comunidade só existe quando há sentimentos, idéias, emoções em comum. Para se conseguir isso será necessário estabelecer estreita interdependência entre todos os grupos de estudos e de diversão; usar processos de mudanças que constantemente se dão na vida coletiva em relação aos aspectos material, científico, ideológico e social; acompanhar a tendência de coletivização e planificação como natural da vida dos povos modernos, características todas elas da democracia.

6. *Os valores e as atitudes:* Em toda e qualquer atividade da escola secundária, deveremos ter em vista suas finalidades gerais ou remotas e as finalidades imediatas. Ao entrar na sala de aula, o professor tem como fim imediato levar os

alunos a aprender determinado item da matéria que ensina. Esta, porém, não será considerada como fim em si, mas como meio de que nos valem para formar o educando. O que importa não é a posse do conhecimento, mas a plasticidade espiritual que resulta do tratamento adequado da matéria. O que importa é o método, o modo pelo qual as atividades espirituais entram em ação, desenvolvendo-se em eficácia. O que importa não é o acúmulo de matéria, e sim a capacidade de refletir e resolver problemas em situação real. O educador, durante seu ensino, deverá ter sempre em mente os seguintes ideais:

a) A formação integral da personalidade humana, como valor primordial da educação;

b) O desenvolvimento do espírito democrático, em que o indivíduo adquire o hábito de cooperação e o espírito voltado ao bem comum;

c) Desenvolvimento do espírito científico, que implica a capacidade de raciocínio, de veracidade, de inteligência voltada para a análise objetiva dos fatos e dos fenômenos, sem preconceitos.

7. *A atitude metodológica:* Se é verdade que existe uma teoria geral da educação, não resta dúvida que só conseguiremos a formação do espírito democrático através da ação, e não apenas da palavra falada ou escrita.

Diz Shotwell que "a democracia é a liberdade em ação". A educação será democracia se usar processos democráticos. Quando os povos que vieram depois dos gregos não conseguiram superar a filosofia de Platão e de Aristóteles, tiveram que limitar-se a aprender e a ensinar essa filosofia. O tipo alexandrino de educação significava aprender o conteúdo dos livros: era ensino de exaltação da memória como único meio de aprendizagem. Enraizou-se tanto essa concepção tradicional de ensino, que muitos educadores supõem, ainda hoje, que educar é apenas estudar nos livros. A escola tradicional reduz o educando à mera atividade intelectual e esta à memória. Reduz a atividade mental à memória e não considera a atividade intelectual e motriz, o sentimento, a sensibilidade, a emoção. A escola moderna "tem assim de fazer-se uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as conseqüências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, fôr aprendido. Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos

cie uma verdadeira fraternidade humana". (Anísio Teixeira, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXV, n.º 62, pág. 9).

II — ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

São membros da comunidade escolar os alunos, o corpo docente e o administrativo, os pais dos alunos, ligados todos ao interesse da coletividade local.

1. *Dos alunos:* Além das atividades sistemáticas, de classe, nas quais os alunos são orientados na aquisição de conhecimentos relativos ao grau médio, eles participarão, indiretamente, da direção geral, através da organização do governo estudantil do colégio; das atividades livres; dos centros de recreação e de estudo; e gozarão, quando necessário, da assistência social organizada na escola. Prestarão, assim, colaboração no encaminhamento de todos os trabalhos reais da comunidade escolar.

2. *Dos professores:* Tratando-se de uma escola de caráter experimental, o professor do Colégio de Aplicação manterá uma atitude de espírito renovador, aberto às sugestões e à pesquisa científica. Planejará o trabalho de seu curso, a título experimental, e organizará seu material didático, dentro de sua especialidade. Com esse mesmo espírito colaborará com as demais instituições escolares e nas atividades livres dos alunos, buscando sempre o aperfeiçoamento pedagógico e didático, indispensável ao verdadeiro educador. Procurará pôr-se a par dos princípios filosóficos gerais que orientam a atividade do Colégio, estudando e fornecendo contribuições positivas para sua maior compreensão e esclarecimento, através de conferências, palestras, seminários de estudo, como um simpatizante e defensor de tais idéias, sempre para a melhoria de todas as atividades escolares. Criará situações reais de classe em que o observador possa verificar como as idéias funcionam na prática. O trabalho primeiro do professor será o do convencimento da possibilidade de mudar a técnica didática do simples aprender nos livros, para a técnica da ação efetiva, em que os alunos são as personagens principais. A única maneira de convencer os incrédulos, e realizar na prática aquilo que se prega na teoria. E assim deve ser, porque teoria e prática não se opõem, mas se completam, uma informando e orientando a outra.

3. *Do diretor:* O diretor deve ser o maior colaborador da renovação pedagógica do ensino médio. Deverá favorecer, por todos os meios, as condições necessárias para o melhor funcionamento do colégio, tanto em relação ao aspecto administrativo, como ao aspecto técnico. Deve viver, sentir de perto o

espírito da renovação que se manifesta em todos os seus atos e em todas as medidas que terá que tomar, como administrador geral da comunidade escolar. Ser o elemento de ligação e de cooperação entre alunos, professores, pais e funcionários, sempre alerta no sentido de estimular e orientar a renovação pedagógica do estabelecimento.

4. *Dos funcionários:* Não basta que os funcionários se fechem no seu trabalho apenas burocrático, dando-lhe o máximo de eficiência e precisão. Todas as relações do funcionário, de qualquer categoria, devem estar impregnadas do espírito pedagógico que orienta as atividades escolares em toda e qualquer situação. Deve, pois, o funcionário prestar colaboração aos professores e aos alunos e pais, de modo que a ação que desenvolva se aproxime da ação dos educadores com quem tem que, diariamente, conviver.

5. *Das instituições escolares:* O colégio contará, desde logo, com três instituições básicas, entrelaçadas, e ligadas com todas as atividades educacionais:

a) *Seminários de professores e orientadores:* Os seminários têm por finalidade o estudo, em conjunto, dos processos educativos que devem ser postos em uso no Colégio. Isso concorrerá para o estabelecimento da unidade de orientação, e dará o aspecto de responsabilidade coletiva de todos os membros que dele tomam parte. Serão discutidos e analisados os princípios de uma política educacional e o modo pelo qual se poderá levá-los à prática efetiva, bem como se estudarão medidas administrativas que favoreçam a vida eficiente do Colégio, estimulando a atitude renovadora. As conclusões dos seminários de estudo serão adotadas em caráter de generalidade, a que se deverão sujeitar todos os membros da comunidade escolar.

b) *Do governo estudantil do Colégio de Aplicação:* O governo estudantil do Colégio de Aplicação será um órgão auxiliar da administração geral, organizado por meio de eleições, dando oportunidade e possibilidades a todo e qualquer aluno de participar, indiretamente, da administração e assim exercitar as atividades cívicas concernentes ao governo democrático.

c) *Da associação de pais e mestres:* Terá como finalidade aproximar os pais do trabalho educativo, que a escola realiza em seus próprios filhos, e incrementar a cooperação e o auxílio por parte da coletividade em geral. Por meio da associação de pais e mestres, a indústria e o comércio muito poderão fazer no sentido de auxiliar e estimular aquelas atividades escolares **que** possam desenvolver nos educandos as qualidades humanas que a sociedade moderna está a exigir do futuro cidadão.

III — DOS MÉTODOS DE ENSINO

Os métodos de ensino serão os mais adequados para atender às finalidades do Colégio de Aplicação, como escola de formação da personalidade e como fator de renovação pedagógica, atendidas as exigências do trabalho ativo e em cooperação, no sentido de uma comunidade democrática. Os princípios básicos, sobre que se alicerça a moderna atividade didática, podem ser classificados em:

1. Princípios filosóficos: Já expostos na primeira parte deste trabalho.

2. Princípios biológicos: Estão relacionados com a natureza do ser humano, como organismo que sente necessidades e tem a capacidade de reagir no meio, para buscar sua adaptação. A vida orgânica é um equilíbrio de forças que se mantêm na sua própria continuidade. Rompido que seja o equilíbrio, o organismo possui recursos naturais que o levam à procura do seu restabelecimento. O estudo do desequilíbrio se manifesta pela necessidade, que não é senão a carência de algo indispensável à vida do organismo e que está tendo déficit na sua própria economia. Tal é o estado de fome ou de sede. O organismo sente necessidade de determinados elementos nutritivos, há o estado de carência que se manifesta pela sede e pela fome, necessidades que impelem o indivíduo a agir, a locomover-se na busca do alimento. A atividade é causada pela necessidade, física ou mental, do indivíduo. O que se dá no plano orgânico, também se verifica no plano psicológico. A criança que se encontra diante de uma dificuldade, tem seu equilíbrio perturbado e tende a vencer a dificuldade. Um problema de aritmética, a ser resolvido, é algo que perturba a marcha natural da mente e esta quer vencer. Quer ter o prazer da vitória, tenta, ensaia, até que se dê a compreensão, até que a situação ganhe sentido. O ensino deve aproveitar-se dessa potencialidade existente no educando, que prefere o fazer ao apenas ver o que os outros fazem. A atividade da criança é natural, e não pode ser desconhecida e desperdiçada na escola. O melhor aluno, na escola moderna, não é o quietinho, o falsamente disciplinado, mas aquele que age com inteligência e é capaz de modificar as coisas e o meio a serviço de si mesmo e da coletividade. É pela ação e na ação que se ganham novas formas de comportamento e anexamos, em nós, qualidades indispensáveis ao nosso ajustamento. O professor que dá tudo feito e preparado ao aluno, educa-se a si, e não educa ao aluno. Ganha mais uma experiência em resolver um problema de matemática, mas seu aluno nada ganhou, porque não agiu, no verdadeiro

sentido. O professor que apresenta cartazes a seus alunos está apresentando, por exemplo, no ensino das frações, o resultado final da ação e não ação em si mesma. É melhor cortarem os alunos um objeto em quatro partes. Num caso exerce-se toda a ação e no outro tem-se apenas o resultado da ação. Daí a necessidade de o método evitar o ensino livresco e apenas falado, pois assim não apresentamos senão resultados de esforços realizados pelos cientistas.

3. Princípios psicológicos: Se queremos ensinar a alguém, devemos saber o mecanismo psicológico da aprendizagem, saber como age a mente humana no momento de aprender alguma coisa. É problema que tem sido estudado, desde a Antigüidade, por grandes filósofos, como Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, e que preocupa todos os psicólogos da atualidade. Contribuição notável é por certo a de Jean Piaget, cuja psicologia dá orientação inestimável à pedagogia e à didática.

Ao nascer, a criança conta com os instrumentos naturais, que a natureza lhe deu, para agir no meio ambiente. Em face de uma dificuldade, reage por meio do instinto e dos reflexos. Os meios de que se vale, aos poucos meses de idade, para o conhecimento de um objeto são: segurar, bater, sacudir os objetos. Suas ações são executadas efetivamente e não tem ainda a capacidade de interiorizar a ação. Só existe a interiorização da ação, quando é capaz de representar, mentalmente, aquilo que executou efetivamente. Com o adulto verificamos que, quando se lembra de alguma coisa que antes fez, como por exemplo a compra de um chapéu, enxerga, mentalmente, o desenrolar como que cinemático de toda a ação executada. Ora, a preocupação máxima do ensino é levar o aluno a executar efetivamente a ação, para que possa compreendê-la e interiorizá-la. Do contrário, não terá força para deflagrar, em ocasião necessária, a mesma ação. O aluno que nunca desenvolveu, efetivamente, um cilindro de papelão, arrancando-lhe as tampas e obtendo dois círculos, e depois cortando o restante do tubo, para reduzi-lo a uma superfície plana não poderá ter compreendido bem o que seja o desenvolvimento do sólido e não terá interiorizado a ação. Esse simples fato basta para mostrar-nos a importância da atividade compreensiva do aluno e da adoção do método que não use só palavras, mas que parta de fenômenos e dos fatos, da realidade, caminhando do psicológico para o lógico, e não inverta a ordem partindo de definições, de regras e de fórmulas.

4. Princípios lógicos: A criança, como ser racional que é, inicia-se desde logo na aprendizagem da lógica do adulto. O que lhe falta é maturidade, mas aos poucos nos dá mostra de

que descobre, nas suas experiências rudimentares, que uma faca é faca e não é garfo, indicando-nos assim o surgimento do princípio lógico de contradição. Não há uma lógica da criança e outra do adulto, ou uma pré-lógica do primitivo e uma lógica do civilizado. Na essência, existe uma só lógica que se manifesta na criança e no primitivo, em menor grau de desenvolvimento. A função da escola é exatamente valer-se das matérias de ensino como meio de desenvolvimento da capacidade potencial de raciocinar. Diz Dewey que só se aprende a pensar, pensando. A escola deve, pois, levar os alunos a pensar, fazendo com que eles próprios descubram as operações aritméticas que devem fazer, ao resolver um problema, e não receba a solução já indicada. Pelo exame dos dados e das suas relações é que o espírito do aluno, guiado por sugestões do mestre, como guia que é, deverá executar os raciocínios que o levam à solução acertada e à prova de veracidade.

O método didático, portanto, do ponto de vista lógico, deve ser o método científico adaptado às situações de ensino, em que a marcha se conduza do psicológico para o lógico. As várias matérias de ensino representam o termo de um esforço realizado pela humanidade na busca de conhecimento. Elas são um termo da ação e não um começo. Começar pelo livro, pela matéria como está nas ciências é começar pelo fim, é começar pelo lógico e não pelo começo, pelo psicológico. Aplicam-se, pois, ao ensino, conforme a natureza dos tópicos do programa, as mesmas marchas do raciocínio lógico usadas no método científico; análise e síntese, indução e dedução. Se o tema a estudar é um sistema, isto é, um conjunto de elementos ligados entre si, intrinsecamente, o que devemos fazer é analisá-lo, com o aluno, a fim de que conheçamos as relações das partes, mas algo mais do que isso, porque o conjunto ganha sentido. De outro lado, quando o tópico de ensino é de natureza de um geral, como uma regra, uma lei, então teremos que partir dos exemplos, dos fatos, dos fenômenos, levar o aluno a conclusões, seguindo-se a marcha indutivo-dedutiva.

5. Princípios sociológicos: O homem, como ser político, no dizer de Aristóteles, só se realiza integralmente dentro do grupo social. É no grupo que se define a si mesmo e se desenvolve sua personalidade, cujas raízes são biológicas, mas cujo desenvolvimento tem necessidade da convivência social. É o que nos explica a psicologia social. O crescimento integral do indivíduo se processa no grupo familiar, no grupo da vizinhança e no grupo escolar. É um contato com o outro, e com o grupo, que se firma a personalidade do indivíduo e se desenvolvem suas capacidades de ajustamento normal. Nenhum ser

humano poderia viver isolado de seus semelhantes e sem a convivência no grupo.

6. Princípios pedagógicos: Os conhecimentos científicos, fornecidos pela psicologia, sociologia, biologia educacional e pelas demais ciências sociais e humanas, não são transferidos simplesmente para a ação educativa. Os dados científicos, fornecidos pela estatística, sobre o crescimento físico e mental do ser humano, devem ser elaborados pela filosofia da educação em face das finalidades por que se educam os indivíduos, futuros cidadãos de amanhã. O modo pelo qual deve ser aplicado o conhecimento científico, na ação educativa, é que se constitui princípio pedagógico. Sabemos que o ser humano é um ser racional e nem por isso fazemos o ensino na base da lógica pura. A evolução histórica, a gênese da mente, da inteligência e a reflexão, sobre todos os dados do desenvolvimento, nos indicam que a ordem do ensino deve ser do psicológico para o lógico, e isto é a pedagogia quem nos aconselha. Os princípios pedagógicos são os que nos indicam a melhor maneira de usar o método de ensino a fim de serem atendidas as necessidades do educando e as exigências da sociedade atual. Os modos do método devem ser tais que desenvolvam nos alunos aquelas qualidades de que necessita a sociedade dinâmica dos tempos atuais. Devem desenvolver o espírito de cooperação social, através de trabalhos em equipe, o raciocínio, a responsabilidade, o espírito de pesquisa. Os princípios pedagógicos dos métodos modernos nos indicam que o aluno deve ser ativo, que a aprendizagem deve basear-se numa psicologia da compreensão, tais como o método dos problemas, de projetos e dos centros de interesse. A pedagogia se preocupa em encontrar a melhor forma didática que estabeleça, através da ação efetiva, a ligação mais eficaz entre as possibilidades naturais do educando e as necessidades da sociedade. Através da ação adequada é que se desenvolverão, no aluno, por meio das matérias de ensino e as atividades escolares, as qualidades que a sociedade atual está a exigir de seus membros.

IV — DO DEPARTAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

As seguintes palavras da educadora chilena Maria Marchant de González Vera, a respeito do Liceu Experimental Manuel de Salas, exprimem bem a necessidade de um departamento psicopedagógico junto ao Colégio de Aplicação, de acordo com os princípios que anteriormente expusemos:

... "a vida escolar deve criar uma convivência democrática que assegure a todos os seus membros as oportunidades para desenvolver sua personalidade de forma harmônica e integral; desenvolver suas potencialidades e aptidões ao máximo; formar atitudes ideais sociais que lhes permitam agir inteligente e ativamente no seu grupo e cumprir, com eficiência, suas responsabilidades frente à coletividade. Portanto, é indispensável a existência de um centro de estudos e de investigações científicas que permita ao Liceu Experimental a realização racional de suas finalidades específicas como Centro de Experimentação e como organismo que deve estender suas experiências aos demais estabelecimentos de educação secundária do País". (*Boletim dei Leceo Experimental Manuel de Salas*, ano II, Novembro de 1945, n.º 3, Prensas de Ia Universidade de Chile, pág. 47).

Diz a mesma educadora que a experiência, realizada em seu país, não pôde ser completa, por falta de pessoal especializado, pois um departamento desse gênero necessita de um médico, um psiquiatra, uma visitadora social, uma professora visitadora, um psicólogo, um psicanalista, um conselheiro vocacional, todos eles trabalhando em cooperação com os professores e funcionários do estabelecimento. Em relação ao nosso Colégio de Aplicação, o fato de achar-se ligado à Seção de Pedagogia e à Seção de Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo conta com a possibilidade de mobilizar especialistas que possam emprestar colaboração de modo a aumentar a eficiência do departamento psicopedagógico.

Analogamente à experiência chilena, o Departamento psicopedagógico do Colégio de Aplicação abrangerá as seguintes seções: Departamento Educacional e Vocacional, Serviço Social e Serviço Médico. Vejamos, a título de sugestão, a organização dada ao Liceu Experimental do Chile, em 1945:

I. *Departamento psicopedagógico*: Os objetivos desse departamento são os seguintes:

a) Orientar os alunos no desenvolvimento integral de sua personalidade;

b) Contribuir para o desenvolvimento dinâmico do processo educacional e para o aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo;

c) Ajudar aos pais na compreensão dos problemas da adolescência e da filosofia educacional.

O Departamento possui funções e serviços. As funções são: Investigação e Orientação.

1. *Da investigação*: A investigação se fará sobre os alunos: personalidade, situação econômica, nível educacional; sobre o processo educacional: Filosofia educacional, organização es-

colar, programas e atividades, aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, sobre a elaboração e adaptação de instrumentos de exames: investigação, adaptação, programa de orientação, arquivo.

2. *Da orientação:* A orientação se fará em relação ao aluno: programas individuais e coletivos de orientação pessoal e social, orientação educacional e vocacional, relações humanas; em relação com o processo educacional: programas experimentais referentes à organização escolar, ao conteúdo da educação e às atividades, aos métodos de ensino e meios de verificação do aprendizado, à extensão e difusão pedagógica.

Os serviços são de ordem psicológica e de ordem pedagógica. O serviço psicológico abrange: orientação da personalidade, serviço médico, serviço social. O pedagógico, biblioteca pedagógica e arquivo.

II. *Serviço de Orientação:* As funções da orientação são as seguintes:

1. Conhecer o campo das atividades em relação às quais podem ser orientados os alunos;
2. Realizar o diagnóstico do aluno, para que se possa apreciá-lo devidamente;
3. Atender aos alunos de acordo com as necessidades demonstradas no diagnóstico;
4. Atender às diferenças individuais.

Os meios de que se pode valer a orientação são os seguintes:

1. Questionários sobre interesses, atividades, exames mentais;
2. Programas de estudo e seleção de atividades extracurriculares, de acordo com as diferenças individuais;
3. Informações aos alunos por meio de: conferências, visitas e excursões, biblioteca;
4. Conhecimento dos antecedentes dos alunos; ficha médica, ficha antropológica, ficha psicológica e social; entrevistas com os alunos e com seus pais; informações sobre seu aproveitamento escolar; ajustamento à vida escolar.

III. *Do serviço médico.* O serviço médico terá as seguintes funções:

1. Conhecer o estado de saúde de todos os alunos do Colégio;
2. Proporcionar os dados necessários sobre o estado de saúde dos alunos ao Departamento Psicopedagógico,

para os estudos sobre o rendimento escolar, a conduta e o desenvolvimento geral de todos os estudantes;

3. Observar e controlar os alunos de estado de saúde deficiente e melhorá-lo;
4. Tratamento de enfermidades.

Os meios de que o serviço médico pode valer-se são:

1. Médico do estabelecimento;
2. Professôres de educação física;
3. Ficha médica;
4. Controle periódico dos tratamentos prescritos;
5. Informações dos outros serviços da escola;
6. Cuidados domiciliares ao aluno;
7. Envio de casos a especialistas.

IV. *Do serviço social.* O serviço social tem as seguintes finalidades:

1. Conhecer o estado econômico, social, cultural e moral que rodeia o aluno;
2. Melhorar, caso necessário e de acordo com os meios a seu alcance, as deficiências conhecidas;
3. Investigar os dados solicitados pela direção ou por outros serviços do estabelecimento;
4. Proporcionar ao Serviço Médico e ao Departamento Psicopedagógico os dados necessários ao conhecimento mais preciso do aluno;
5. Estudar os casos especiais;
6. Controlar o tratamento social indicado em cada caso;
7. Colaborar com o Serviço Médico.

Os meios de que o serviço pode utilizar-se são:

1. Visitas-sociais;
2. Visitas domiciliares;
3. Ficha social;
4. Entrevistas com pais e familiares;
5. Intercâmbio com instituições que possam auxiliar a escola;
6. Visitas a instituições, hospitais de beneficência, que tenham relação com casos em estudos;
7. Entrevistas com professores, para conhecer a curva de rendimento escolar do aluno em estudo.

V. O estágio dos licenciandos da Faculdade de Filosofia se fará por: observação, coparticipação e direção de classe. O licenciando fará estágio junto à matéria de sua preferência e funcionará como auxiliar do catedrático, que estará sempre presente para orientar o praticante. O professor da matéria será

encarregado de orientar a metodologia do ensino e julgar o rendimento dos licenciandos, informando o professor de Didática Geral e Especial. O trabalho prático será feito de tal modo que não haja solução de continuidade no desenvolvimento do programa, sem prejuízo da eficiência do ensino. Os alunos da Faculdade auxiliarão na confecção de materiais didáticos, na correção de provas, e só darão aulas quando estiverem preparados para seguir a seqüência da matéria ensinada como se fosse o próprio dono da classe que estivesse a dar aula.

O ENSINO E O MUNDO CONTEMPORÂNEO

DEBATE, NO HAVRE, SOBRE
O SENTIDO DA PALAVRA "MODERNO"

Instruir alunos que terão nossa idade no ano de 2.000...
Levar em conta a prodigiosa revolução da ciência e da técnica. .. — Sim, sem dúvida. Como julgar, porém, uma revolução no próprio instante em que ela nos arrasta? Se o futuro não pertence a ninguém, como pautar sobre êle nossa conduta e nossas instituições? Que é o mundo contemporâneo? Amanhã estará fora de moda: para quê procurar lições nele? Suas manifestações desorientadoras traduzirão outra coisa além da desordem de um universo sem eixo?

Uma das maiores preocupações dos pedagogos de hoje é adaptar o ensino e a educação às condições do mundo moderno, mundo que modela os alunos desde o nascimento e onde eles são chamados a viver e a agir. Qual é, entretanto, a natureza do mundo moderno? Aliás, será que êle a tem? As diferentes manifestações da vida moderna traduzem uma inspiração comum? Será possível, enfim, tomar como regra de ação, sobretudo de ação educativa, um "devenir" contemporâneo, em relação ao qual não podemos esboçar qualquer recuo, e cujo termo, acabamento e configuração nos escapam?

Muitas discussões pedagógicas se voltam para essas questões, que os pedagogos não estão preparados para examinar. Gostaríamos de elucidá-los de uma vez para sempre. Mas, pelo menos lhes dedicamos um debate, e esse debate foi estabelecido em uma cidade eminentemente moderna, devido à sua atividade econômica e intelectual, e pelo fato de ser uma cidade nova, reconstruída desde a base. Essa cidade é o Havre. O debate foi preparado e dirigido pelo nosso correspondente no Havre, Jacques QUIGNARD.

Quignard reuniu interlocutores particularmente representativos, e que de fato representavam:

* Transcrito de *Cahiers Pédagogiques* (novembro, 1958), em tradução da Prof^o Lígia Nazareth Fernandes.

— o mundo dos negócios: André CARRETTÉ, engenheiro de Artes e Manufaturas, diretor da Sociedade Havrense de Petróleo do H. O. C;

— a arte: Reynold ARNOULD, pintor, grande -prêmio de Roma, conservador dos Museus do Havre;

— o cinema: GiusTiNiANi, professor de liceu, e PINEL, autor de muitos filmes de curta metragem;

— as ciências humanas: François GAY, professor de história em liceu, e de economia política na Escola Superior de Comércio;

— a literatura: Gérard MURAIL, crítico literário e escritor;

— a medicina: dr. BLONDET, antigo chefe de clínica da Faculdade de Paris;

— a filosofia: Jacques NATANSON, professor de liceu;

— a pesquisa científica: Georges de BEAUREGARD, antigo aluno da Escola Politécnica, diretor de pesquisas na Companhia Francesa de Refinação;

— a técnica: Pierre CALLET, engenheiro-chefe de pontes e estradas, diretor do porto autônomo do Havre;

— o urbanismo: Jacques TOURNANT, arquiteto urbanista diplomado, arquiteto-conselheiro da reconstrução do Havre.

Antes da reunião, Quignard manteve entendimentos com os participantes e lhes transmitiu o seguinte questionário:

I. Definições:

— Que considera o senhor, em seu ramo, como particularmente moderno? ou: Que é que, em seu ramo, chama de obra moderna, de solução moderna?

— Como reconhece que uma obra de arte, de ciência, de filosofia, de técnica, uma maneira de viver ou de trabalhar, uma política, o que quiser, enfim, é moderno e representativo do nosso tempo, ou, pelo contrário, se limita a continuar, em nosso século, o século anterior?

II. Pontos comuns:

— Quais os critérios que lhe permitem reconhecer, em seu ramo, que uma criação é realmente moderna? Será a novidade, a extravagância, a simplicidade, a comodidade, a subjetividade, a objetividade, etc?

— Pode-se reduzir a alguns traços essenciais a civilização contemporânea, ou, pelo contrário, cada parcela do pensamento ou da atividade humana se tornou autenticamente original, sem relação com a parcela próxima?

— Houve sempre um espírito moderno? Podemos definir a noção de "modernidade"?

III. *Método:*

— Quais são as principais causas de erro, na pesquisa de que nos ocupamos? c) Preconceitos ou *partis pris*. — b) Dificuldade em distinguir a manifestação autêntica da manifestação efêmera (moda). — c) Impossibilidade de definir a realidade em fase de desenvolvimento.

IV. *Conclusão:*

— Que atitude preconiza em face do mundo moderno? Devemos frear a evolução? Favorecê-la?

— Em que sentido muito geral deverá orientar-se nossa pedagogia para equipar os homens futuros diante do mundo moderno? Deve repetir as lições de um passado já experimentado? Deve ensinar o presente e, se possível, o futuro?

I. VISTA PANORÂMICA: QUE É QUE O SR. CHAMA, EM SEU RAMO, DE OBRA MODERNA, DE ATIVIDADE MODERNA?

Cada um dos participantes usou da palavra a seu turno, para responder a esta pergunta. Seria longo reproduzir integralmente essas exposições. Delas recolhemos apenas o que foi mais característico.

Mundo dos negócios

CARRETTÉ — Uma empresa é moderna quando seu capital humano e seu material são utilizados em condições ótimas, tendo em mira a produção de bens e de serviços. Este resultado é obtido pela aplicação do método científico para a realização das diferentes missões da empresa: há uma ciência financeira, uma ciência de relações humanas, uma ciência de organização e de produção de riquezas. Imaginação, amor ao risco e intuição sempre existiram, mas, em uma empresa moderna, são poderosamente ajudados pela estatística e pela contabilidade; as próprias leis do acaso estão circunscritas ao cálculo das probabilidades.

Pesquisa científica

BEAUREGARD — Há cem ou mesmo há cinquenta anos, a pesquisa científica era quase sempre desinteressada. Ainda é, às vezes. Mas o fato moderno fundamental é a influência eco-

nômica dos resultados da pesquisa científica; daí a verdadeira explosão da pesquisa científica, cujos meios, depois da guerra (de quinze anos para cá), foram multiplicados por dez e até por vinte, em certos domínios. O número de sábios aumentou na mesma proporção. Foi dito recentemente: 90% dos sábios ainda estão vivos hoje; seu número duplica em dez anos. Esta explosão da pesquisa científica, devida à sua influência econômica, não pode deixar de transformar o homem. Em primeiro lugar, na sua reflexão filosófica. A ciência não pode dar resposta aos grandes problemas filosóficos da explicação do mundo, da origem e do destino do homem, mas pode dar elementos de resposta adequados para orientar a reflexão dos filósofos. A pesquisa científica tem ainda uma influência extraordinária na vida cotidiana; todos conhecem o desenvolvimento das matérias plásticas e da eletrônica; imaginamos para amanhã a incidência da energia atômica aplicada à indústria; energia domesticada, que irá modificar profundamente a conduta do homem e sua maneira de viver. A pesquisa científica é portanto um fenômeno moderno quanto aos resultados, e também quanto aos meios. Os institutos de pesquisa se concentram cada vez mais em organismos extremamente poderosos, e só chegamos a resultados válidos na medida em que os representantes das diferentes disciplinas trabalham em equipe. Daí resulta um florescimento do espírito de equipe, que não existia entre os sábios de antigamente, e que agora é coisa absolutamente admitida e corrente. Podemos dizer que a pesquisa científica moderna é uma pesquisa realizada em equipe e dispendo de recursos importantes, cujo emprego é motivado, na maioria das vezes, por seu fim utilitário.

Ciências humanas

GAY — Há sem dúvida uma maneira moderna de encarar as ciências do homem: história, sociologia, economia política, etc.

A concepção moderna dessas ciências jovens caracteriza-se antes de tudo pelo rompimento das fronteiras de especialidades. Os progressos em numerosos ramos das ciências humanas foram muitas vezes obtidos por pesquisadores vindos de outras disciplinas: Alfred Sauvy ou Jean Fourastié, por exemplo, não são economistas de formação. Tais progressos se fazem frequentemente, aliás, na fronteira de muitas disciplinas. A economia política moderna se enriqueceu, se renovou mesmo, através de contatos com a sociologia. Aliás, isso é compreensível, pois o objeto de estudo é o homem, e o homem não se divide. A história, por exemplo, não pode mais limitar-se a colecionar fatos

como se colecionam pedrinhas: quer ser explicação e restituição *total* do passado (Michelet já havia desejado isso, e nesse particular é o primeiro dos modernos), mas em um certo sentido, para compreender melhor o presente, ou ainda para agir sobre êle.

As ciências humanas, aliás, desdenham menos do que antigamente as aplicações práticas. Isso explica os êxitos recentes de disciplinas novas, como a geografia aplicada, a sociologia industrial, a economia aplicada, etc. A geografia, do mesmo modo que a sociologia, quer ser criadora e "voluntária", e há nisso alguma coisa de novo.

Daí resulta um corolário: o pesquisador de ciências humanas, que procura primeiro compreender o homem em situação, o homem comprometido em certa história, é, não raro, também "comprometido". De qualquer modo, procura dar resposta aos problemas formulados pelos homens de seu tempo.

Síntese e compromisso (ou enraizamento) : eis as duas palavras-chave das ciências humanas em seus aspectos modernos.

Medicina

BLONDET — Os progressos efetuados na medicina são tão consideráveis em todos os ramos, que exigem do médico moderno — e do estudante — um esforço de informação absolutamente extraordinário. Daí a necessidade de especialização cada vez mais precoce. Mas, como se trata sempre de cuidar de doentes, e não de doenças, todos esses especialistas devem trabalhar em equipe. O trabalho de equipe é uma das coisas mais notáveis da medicina moderna. O segundo ponto consiste no desenvolvimento de todas as técnicas de investigação: electrocardiograma, electro-encefalograma, dosagem biológica, etc, o que leva algumas pessoas a dizerem que a medicina não é uma arte, mas uma ciência. Além disso, a dificuldade de certos diagnósticos e a complexidade de certas terapêuticas impõe a utilização, cada vez mais freqüente, do hospital, o que dá à medicina moderna um aspecto às vezes austero. Finalmente, tudo isso custa cada vez mais caro, e daí a interferência do Estado em um domínio que lhe era, até então, completamente estranho, intervenção que se traduz por meio de papelórios e formalidades que nos fazem perder muito tempo. Outro motivo dessa intervenção é, por exemplo, o desenvolvimento da medicina preventiva e da higiene. Em suma, a medicina moderna é muito diferente da medicina antiga. Apesar disso, porém, o ato médico, em seu princípio, não mudou. Disseram que a conversa entre o médico e o doente é como uma consciência que se oferece a uma confiança. Isso é muito bonito, mas temos de reconhecer que não há ninguém

mais desconfiado do que o homem moderno. Assim, já vimos a criação de sindicatos de doentes, para organizar greves de cura em um sanatório, ou para campanhas contra esse ou aquele medicamento. Assim também, encontra-se cada vez mais frequentemente o tipo do doente científico, que quer compreender tudo, reduzir tudo a uma regra de três; ou o tipo de doente que muda constantemente de médico. Quanto ao médico, é sem dúvida uma consciência, mas é também um homem moderno, isto é, um homem fatigado, um homem que tem seus limites, um homem sujeito a tentações. A fim de preparar-me para este debate, conversei com vários confrades; um dele me disse: "O médico moderno é aquele que quer ganhar dinheiro". Não aceito esta definição, mas convém contar a brincadeira para fazer compreender as tentações que se nos apresentam.

Arquitetura e urbanismo

TOURNANT — Devo dar duas respostas diferentes, uma como arquiteto e outra como urbanista. O arquiteto — um pouco à maneira do médico — deve ser artista e técnico ao mesmo tempo. Sempre foi assim; durante séculos, entretanto, os únicos meios empregados eram a pedra e a madeira, e as técnicas segundo as quais as utilizávamos quase não mudavam no curso de uma vida humana. Então, na arquitetura, o artista prevalecia sobre o técnico, e se conseguia fazer alguma coisa de novo, podia considerar-se moderno. Nem sempre o era, aliás, como terei ocasião de mostrá-lo. Agora, são inúmeras as possibilidades oferecidas pela técnica, e o papel do arquiteto consiste em dominá-las, através do seu temperamento de artista. Essas técnicas e meios novos são tão numerosos que se torna necessário, por um lado, empregá-los com prudência; por outro lado, para que o arquiteto possa continuar a desempenhar o papel de "regente de orquestra", é preciso que se cerque de uma equipe de conselheiros técnicos, que lhe esclareçam a escolha. O arquiteto deve continuar a ser sempre um poeta que pensa e que fala construindo, como escreveu Auguste Perret. A definição permanente e esquemática do moderno em arquitetura parece-me ser a seguinte: é moderno, em uma época, o que corresponde aos programas dessa época e às possibilidades técnicas por ela oferecidas.

Agora, o ponto de vista do urbanista. Urbanismo é o estudo — ciência seria exagero — da aglomeração humana. Existiu em todos os tempos, mas evoluiu em função, não tanto dos meios técnicos, quanto da própria óptica, da filosofia da aglo-

meração humana. Até os séculos XIII ou XIV, era em redor de um deus — ou de Deus — que se inscreviam as habitações. De que modo? Quase ninguém se ocupava com isso. Depois, Deus ou os deuses foram substituídos pelo soberano: foi a época que se pode chamar de clássica, que nos deu essas praças reais, em cujo centro se erguia a efígie do rei, ou cujo motivo principal era o castelo real, tendo em redor, ainda uma vez, as habitações que se instalavam mais ou menos como queriam. Sobreveio depois a revolução industrial do século XIX; seguiu-se a revolução dos transportes, e então se percebeu que era necessário cuidar do tráfego e fazer planos de arruamento; tudo ficou nisso. Afinal, no começo do século XX, a princípio muito modestamente e muito devagar, as coisas foram evoluindo; percebemos que, no fundo, a ciência da aglomeração era antes a ciência da vida e do "habitat" do homem, e focamos o urbanismo em torno do homem, da vida do homem, de sua atividade intelectual e manual, de seus lazeres. Vê-se a diferença que há entre arquitetura e urbanismo. Os princípios arquitetônicos são sempre válidos em qualquer época. Há, pelo contrário, uma evolução real da orientação, da filosofia, dos próprios fins a que se propõe o urbanismo. Isso mostra que a noção de moderno é bem difícil de definir, pois mesmo em dois domínios bastante próximos, como a arquitetura e o urbanismo, ela é completamente distinta.

Cinema

GIUSTINIANI E PINEL — Torna-se difícil dizer o que é moderno em cinema, pois todo êle é moderno: tem uns sessenta anos. Contudo, há para os homens de hoje preocupações novas, ou uma nova maneira de sentir preocupações eternas, e é disso que o cinema deve tornar-se um espelho. Assim, o encenador é moderno na medida em que procura certa autenticidade, em que se dá a si mesmo em seus filmes; em que apresenta problemas sociais ou problemas morais, em que aborda as questões de nosso tempo.

Literatura

MURAIL — Em literatura a coisa é um pouco diferente, pois em princípio a literatura se interessa por tudo. Para mim, o moderno está em todos os tempos; sempre houve um estado de

espírito moderno; é a busca da novidade, não por ela mesma, e sim, como na pesquisa científica, para explorar um novo domínio e reconsiderar os problemas. O espírito moderno é antes de tudo um espírito jovem, que vive, que não aceita nada *a priori*, quer controlar tudo e reconsiderar, pois a cultura só tem valor quando revivida e repensada, utilizada como o julgamento livre; de outro modo, para usar uma palavra que diz bem o que não queria dizer, é apenas uma bagagem. A obra literária moderna é a que tenta resolver os problemas atuais da forma, e corresponder às preocupações da época, isto é, ultrapassando um pouco sua marcha, sem perder de vista a necessidade de fazer obra de arte, pois essa é a sua função natural e sua oportunidade de sobreviver. Lorca, por exemplo, e Bertholt Brecht à sua maneira são poetas dramáticos modernos, pois estão às voltas com lemas e mitos de sua época, que eles tentam colocar acima daquilo que passa. Pelo contrário, Giraudoux, por exemplo, ou Anouilh são falsos modernos, porque dissimulam sua fraqueza por trás das máscaras da cultura.

Arte

ARNOULD — A palavra moderno me inquieta; não sei se posso empregá-la de maneira precisa a propósito de uma obra de arte de hoje. Tenho a impressão de que a arte de hoje ainda é uma tentativa, e que talvez represente nosso tempo justamente na medida de sua incerteza; que é um esforço para explicar uma interrogação, e que essa interrogação é que a torna significativa de nós mesmos e, simultaneamente, do mundo que nos cerca. Moderna, ela o será por uma visão nova do espaço e dos prestígios da côr, e também por uma interrogação sobre o tempo, pois, pela maneira como olhamos uma coisa e a situamos no tempo que passa — ou que pára — essa coisa muda de fisionomia e de profundidade. A arte moderna tenta ser alguma coisa, e não se sabe ainda o que ela é.

Filosofia

NATANSON — É bastante fácil distinguir uma filosofia moderna de **uma** filosofia clássica (termo que engloba tanto a filosofia da antigüidade como a que foi a nossa até o fim do século XIX). O que caracterizava essa filosofia clássica **era**

essencialmente a representação, mais ou menos estática, de um homem eterno, de natureza e essência estáveis, faculdades, deveres, destino; esse homem se encontrava em face de um mundo também êle estável, constituído de uma hierarquia de essências igualmente estáveis: o mundo mineral, o reino vegetal, o reino animal, e no alto, o mundo do espírito. Em frente a essa visão clássica do mundo, desprende-se progressivamente uma visão que podemos chamar de moderna, e que rompe claramente com a antiga visão, no sentido em que, primeiro, é o homem que lhe interessa, o que se pode chamar de homem concreto em situação, em face de seu destino, de um destino que se insere em uma história. Essa intervenção da história é inteiramente característica da filosofia moderna. O homem tem daqui por diante consciência de que se comprometeu em um "devenir", em uma aventura que lhe abre um futuro desconhecido, mas que será diferente do passado. E essa diferença não é acidental, pois, através desse futuro, é o próprio homem que vai criar, para si, por sua própria ação, por sua própria escolha, por sua própria liberdade, uma fisionomia nova; êle será verdadeiramente o criador de seu próprio destino, tanto no plano individual como no plano coletivo. Os problemas eternos — origem, destino, natureza do homem, moral, conhecimento — continuam, certamente, a ser formulados, mas em uma perspectiva diferente; encarnam-se em um momento preciso do mundo, no mundo de hoje. Sem dúvida, sempre foi mais ou menos assim; mas hoje, afinal de contas, bem mais do que em outras épocas o papel do filósofo é refletir sobre a condição do homem presente, a fim de ver claro nessa aventura coletiva em que os homens forjam seu destino. Os problemas filosóficos são assim problemas vividos. O filósofo moderno é aquele que formula os problemas propostos a todos os homens de hoje, numa linguagem que sem dúvida exige um mínimo de cultura para ser compreendida, mas que pode ter ressonâncias imediatas e práticas para qualquer homem de hoje. Aberta sobre o futuro, essa filosofia se abre sobre a novidade. A novidade pode ter parecido por muito tempo algo estranho, difícil de assimilar. O homem de hoje, pelo contrário, — e o filósofo, na medida em que procura aderir a esse homem de hoje — é alguém que aceita essa novidade, que aceita essa dimensão histórica da existência como característica essencial da condição humana.

II. DISCUSSÃO EM TORNO DAS RESPOSTAS PRECEDENTES.
— EXISTE UM CRITÉRIO DO QUE É MODERNO?

Chegamos agora à segunda fase do debate. Iniciou-a QUIGNARD, pedindo um critério que permita reconhecer o que é moderno. Mas os interlocutores não têm apenas a preocupação de responder a essa pergunta. Preocupam-se também, e talvez mais ainda, em trocar idéias em torno das respostas que acabam de ser dadas.

CALLET — Acho que todos temos muita dificuldade em esquecer nossas preferências e encontrar e definição permanente da palavra moderno, válida em todas as épocas e isenta de qualquer subjetividade. Para mim, o moderno é simplesmente o contemporâneo, sem qualquer juízo de valor; é tudo aquilo que fôr representativo do nosso tempo. Não excluo mesmo o que não tem probabilidade de futuro, pois uma realidade presente pesa igualmente sobre o futuro, quer este a contradiga ou a confirme. O passado, que continua no presente, faz também parte dele, pois há continuidade na evolução; apenas, a curva pode subir, baixar ou desviar-se. Mas não há fim, saída ou "devenir", para usarmos o termo do prof. Natanson; há apenas o futuro. Não penso, por conseguinte, que haja possibilidade intrínseca de apreciação do mundo moderno... Se considerarmos apenas o homem em face de seu destino, o homem na história, o homem coletivo, teremos somente uma parte do homem, e assim mesmo uma pequena parte.

NATANSON — Acho que há uma diferença de natureza entre a modernidade de hoje e a modernidade de sempre, que faz com que exista, em cada época, uma época moderna: aquela em que as pessoas vivem. Por que essa diferença? O sinal que me parece mais nítido é esta aceleração da história, a que assistimos, e a que aludia Beaugard, ao dizer que 90% dos sábios estão vivos, e o doutor Blondet, ao falar no progresso médico. Aceleração no domínio científico e técnico, mas também no domínio social e no domínio político. Quando os geógrafos fazem um livro, sabem que, de um ano para outro, os mapas correm o risco de envelhecer. Tomamos consciência — e isso conta em nossa existência — de que nossos filhos não terão a mesma mentalidade que nós, nem a mesma vida, porque não se encontrarão diante dos mesmos problemas. Um segundo aspecto, já mais profundo, dessa transformação, consiste em que o homem

de hoje sabe que a necessidade da natureza física, da natureza biológica e mesmo da natureza psicológica ou social, essa necessidade que êle suportou durante séculos como um destino, uma fatalidade inexorável, longe de aprisioná-lo em um estado de coisas ancestral a que podemos apenas resignar-nos. essa necessidade, digo eu, pode ser utilizada pelo homem para transformar o mundo e até para êle transformar-se a si mesmo. Citarei apenas um exemplo: as condições geográficas por muito tempo foram determinantes (pensemos, por exemplo, na teoria dos climas, de Montesquieu) ; ora, a própria necessidade geográfica apresenta apenas um problema técnico de transformação, que começa a ser resolvido. Eis finalmente o terceiro aspecto dessa transformação, aquele que me parece mais importante. Quando ainda há pouco aludi à idéia de homem estático, de homem eterno, de que podíamos determinar a essência, falava de um homem abstrato, que só representava uma ínfima porção da humanidade, a porção em que se recrutavam filósofos, escritores, artistas, todos aqueles que, tendo um mínimo de consciência, podiam, segundo eles e segundo o pequeno grupo em que viviam, fazer idéia da essência do homem. O homem de hoje, pelo contrário, tem consciência de que a humanidade está longe de ser uma espécie inteiramente realizada; sabe que estamos ainda em um período pré-humano, e que no dia em que a totalidade — ou pelo menos a maioria dos homens — houver tido realmente acesso à condição humana, inúmeros dados e problemas ficarão radicalmente transformados. Assim, muito recentemente tomamos consciência do fato de que 2/3 da humanidade não possuem o mínimo biológico necessário: durante séculos, foi esse o caso da imensa maioria dos homens, mas todos se resignavam com isso, pois parecia não haver jeito de ser de outro modo.

TOURNANT — Foi dito que qualquer época era moderna para os que a viviam. De minha parte, acredito que há épocas mais ou menos modernas. Incontestavelmente, as grandes épocas foram modernas, mas outras o foram muito menos. Para tomar um exemplo impressionante — espero entretanto que êle não choque muito — a arquitetura grega não era moderna, pois imitava em pedra as estruturas da arquitetura em madeira: era uma falta de sinceridade e de modernismo. Os góticos primitivos, pelo contrário, representaram a perfeição no modernismo, pois a arte deles era a expressão arquitetural de uma técnica perfeita. Continuarão sempre modernos, ao passo que, quanto aos clássicos, isso é muito duvidoso.

BLONDET — Ouvindo o professor Natanson, ocorreu-me que a medicina é moderna há muito tempo: desde Hipócrates. Antes de Hipócrates, sacrificava-se um galo a Esculápio. A partir de

Hipócrates, procurou-se compreender. Na Idade Média, provava-se a urina, hoje, lê-se o encefalograma: no fundo, é a mesma coisa.

CALLET — Penso, como o Dr. Tournant, que uma técnica é moderna quando utiliza ao máximo os meios de que dispomos hoje. Não posso adotar nenhum critério absoluto da noção de moderno, como a novidade, a simplicidade, etc; com efeito, nas condições atuais, pode ser justificado o emprego de um processo antigo, de uma construção complexa. Vêem que sou muito modesto; na minha opinião, todos os nossos amigos aqui reunidos formulam juízos de valor em uma pesquisa que deveria ser puramente objetiva, e tais juízos de valor, como acontece frequentemente, são baseados em um grande orgulho. Gostaria de responder ao prof. Natanson, que pôs em destaque três argumentos de importância crescente. Disse, primeiramente, que nosso mundo se caracteriza pela velocidade. De fato, uma das características mais flagrantes do mundo moderno é a velocidade ou, se quiserem, a importância do fator tempo; conseqüência: a rapidez das mudanças. Mas a velocidade não modifica a natureza do objeto que vai depressa, desde que se trate de um observador ligado ao objeto; ora, é realmente disso que se trata, para nós que participamos dessa velocidade. O segundo argumento é que a ciência permite ao homem dominar a natureza. É verdade, mas isso é assim desde o começo das ciências, e Arquimedes, com certeza, devia sentir que sua ciência lhe permitia utilizar a natureza em benefício do homem. Os meios, hoje, são muito mais importantes, mas a natureza do problema não variou. O terceiro argumento é que a natureza humana mudou; que antigamente só a um pequeno número de homens era possível meditar sobre ela; é exato, mas não creio, ainda uma vez, que isso transforme o problema. Eis, portanto, o que queria dizer, em meu modesto domínio técnico. Ainda uma vez, creio que em qualquer época a solução moderna é a que melhor decide o problema apresentado. Há casos, porém, em que essa solução põe em jogo processos antigos, e a obra que daí resulta não é menos moderna por isso.

NATANSON — A velocidade não modifica a natureza de um corpo físico para o qual o tempo é uma realidade exterior; mas será isso verdade para o homem que vive, pensa e sente? Concorro de bom grado que o poder da ciência existiu em todos os tempos, e compreendo que Hipócrates ou Arquimedes sejam citados; apenas, creio que a diferença qualitativa se deve ao fato de que Hipócrates e Arquimedes eram indivíduos completamente isolados em seu tempo, e não influíam em seus contemporâneos, ao passo que os numerosíssimos sábios de hoje transformam as

condições concretas de nossa vida. Finalmente, não creio que a natureza humana tenha mudado: sem dúvida me expressei mal sobre esse ponto: o fundo de meu último argumento não era tanto que a natureza humana haja mudado, mas sim que o homem talvez não haja tomado plena consciência de todas as dimensões de sua natureza, e que na hora atual, graças aos progressos científicos em todos os domínios, há uma porção de aspectos novos dessa natureza, que lhe são revelados. Esses aspectos são tão numerosos e complexos que às vezes o homem corre o perigo de perder-se no meio deles; mas, por outro lado, tem deles uma consciência muito mais viva do que antigamente.

ARNOULD — O que o mundo reclama do homem atual não é que o contemple, à maneira de um clérigo, tomando distância em face das coisas; é que o homem aja sobre êle. Por sua vez, o homem atual não se sente mais imerso nesse tempo contínuo cuja noção lhe haviam ensinado; esse tempo está, por assim dizer, rompido...

III. OBJEÇÕES — CONSEQÜÊNCIAS

QUIGNARD — Quando tentamos definir o que é moderno, e mais ainda, adaptar o ensino à vida moderna, esbarramos com dificuldades, causas de erro e objeções. Já enumerei três: *a)* É difícil escapar a qualquer *partis pris*, a qualquer preconceito em favor do tempo passado ou, inversamente, em favor do que é moderno. — *b)* Entre as manifestações de uma época que nos é contemporânea, torna-se difícil distinguir as que são autênticas das que são efêmeras e não significativas. Está muito bem, talvez, ser moderno, mas a regra será nos escravizarmos à moda? — *c)* De um modo mais geral, parece impossível definir uma realidade em curso de desenvolvimento. Se assim é, escapa-nos o próprio princípio segundo o qual pretendemos guiar-nos.

NATANSON — Sobre o segundo ponto, eu gostaria de saber se é tão importante assim que determinada manifestação da civilização moderna seja autêntica ou efêmera. O mundo moderno muda rapidamente, e além disso há muitas manifestações efêmeras que nem por isso são menos importantes. Por outro lado, é dentro da perspectiva pedagógica que a objeção se coloca. "Os senhores se arriscam a fazer seus alunos estudar uma obra avaliada com exagero ou uma técnica industrial que amanhã estará ultrapassada. Voltem, pois, aos valores estáveis do passado". Não sei se estarão com toda a razão. O que importa não é tanto o objeto de estudo ou de reflexão, é antes a atitude, o método.

QUIGNARD — Sim, é uma atitude de pensamento que nós procuramos levar aos alunos, uma atitude de pensamento diante de um certo momento da civilização; o importante é a atitude, não é o momento, não é o objeto que olhamos. Poderia o sr. Arnould esclarecer-nos sobre o que é a moda, e como é coisa completamente diversa do moderno, em arte?

ARNOULD — A arte se associa à moda apenas na medida em que tende ao pitoresco, isto é, se prende mais ao vestuário do que ao corpo, mais ao continente do que ao conteúdo, e escapa aos grandes valores. Estes, pelo contrário, lhe conferem um classicismo que pode existir em qualquer modernidade. Para voltar, como nos convida o professor Natanson, ao ponto de vista pedagógico, é bom notar que a principal preocupação de quem ensina é desmitificar fatos e acontecimentos, despir e afastar os ouropéis romanescos: essa é a dignidade da arte.

MURAIL — Clássico no seio do moderno, disse o sr. Arnould. Eis aí uma idéia muito importante. Poderíamos acrescentar-lhe outra idéia, a de beleza funcional. Acho que não temos mais agora o belo gratuito. Os criadores da beleza não podem escapar à pressão da época. Técnica, lógica e descoberta científica os impelem à realização da beleza funcional; é assim que os materiais novos permitem uma libertação das formas. A estandardização obriga à simplicidade, a economia convida a uma estética sóbria, a ciência transmite ao domínio público o gosto de estruturas puras. Desse modo, no mobiliário, na decoração, na tipografia e na arquitetura, elabora-se um estilo moderno que nada tem com o *modem style*. Uma carroçaria de automóvel, por exemplo, é bela quando não é gratuita, quando corresponde harmoniosamente à sua função; é por isso, aliás, que muitos carros são feios, pois o estilo funcional não é assim tão fácil de achar.

Em literatura, por exemplo, muitos autores jovens simulam escrever como Mme. de Lafayette. Também eles sentem a necessidade de um estilo apropriado à nossa época. Na realidade, porém, contentam-se em retomar velhas receitas, como faziam os gregos, segundo o Dr. Tournant, que aplicavam à pedra as técnicas da construção de madeira. Do mesmo modo, na forma, Paul Valéry permanecera clássico. Ora, hoje, fabrica-se um falso Valéry. Os poetas fazem versos para mostrar que sabem fazê-los, mas os fazem propositalmente de pé quebrado. Em literatura como em poesia, não se encontrou a forma que corresponda exatamente às necessidades da nossa época.

QUIGNARD *pede que se volte a discutir as três objeções feitas aos "modernistas", e sobretudo às relações entre o moderno e a moda. Cita o exemplo da moda feminina atual, que ressuscita a moda de 1925.*

TOURNANT — Sim, mas transformada, adaptada, e não copiada.

ARNOULD — Creio que de fato a moda tem sempre como objeto dissimular o passado. A moda é não raro um álibi, uma desculpa para não aprofundar as verdadeiras causas de uma mudança. É um embuste.

QUIGNARD *propõe que sejam esclarecidos os preconceitos contra o moderno ou a seu favor.*

MURAIL — O preconceito contra o moderno resulta de um sentimento de nostalgia. Idealizamos a lembrança de um tempo em que a vida talvez fosse realmente mais fácil, menos trepidante, e em que floresciam certos valores que são um pouco desmerecidos no mundo moderno. Vemos isso por exemplo, na obra de Duhamel. É o tipo da atitude anti-moderna. Diante de uma época nova, que apresenta problemas novos, angustiosos ou irritantes, sente-se saudade de uma época em que esses problemas não existiam, sem perceber que outros problemas existiam no lugar desses, e que talvez seja uma riqueza poder formular novos problemas.

CALLET — É de toda justiça sublinhar esse preconceito, contra o qual devemos nos defender, e que consiste em idealizar o passado. Peço apenas que não se adote o preconceito inverso, também censurável: idealizar o futuro. É claro que a pedagogia nos obriga a pensar não apenas no mundo de hoje, mas também no mundo de amanhã. Mas (e isso foi dito muito acertadamente, ainda há pouco), cumpre dar às crianças antes um método do que fatos, mais uma atitude do que um conhecimento.

ARNOULD — A raiz do preconceito em favor do passado não será a impressão de que a vida compromete o eterno? Entretanto, esse compromisso é uma oportunidade, oferece uma espécie de estabilidade instável, viva e nova a cada dia que passa.

GAY — Gaëtan Picon observa que aceitamos intelectualmente as normas modernas, mas agimos como se as ignorássemos, até mesmo as recusando. Ao lado dessa recusa em viver

conforme a nossa época, porém, há também um esnobismo do moderno.

QUIGNARD — O argumento mais forte contra a posição de Duhamel me parece ser este: se alguém foge do moderno, está se impedindo de dominá-lo, e, como educador, deixa de preparar os mais moços — e os mais expostos — para dominá-lo. Finalmente, gostaria de pedir ao filósofo que respondesse à última das três objeções: Pode-se definir uma realidade em curso de desenvolvimento? É perigoso tentá-lo? Vale a pena?

NATANSON — No sentido próprio, não se pode evidentemente defini-la, pois só podemos definir algo definitivo, acabado. Em compensação, temos o dever de pensar essa realidade em curso de desenvolvimento, tentando determinar, de qualquer modo, em função do passado, certas estruturas do presente, embora a título de hipótese, de linha de força em via de constituir-se. A fazer isso, porém, temos de conservar a maleabilidade necessária — aí é que está a dificuldade — para perceber que determinado caminho que supúnhamos desenhar-se termina por um impasse. É necessário que tentemos pensar uma realidade em curso de desenvolvimento, mas esse pensamento deve permanecer vivo, pronto a corrigir-se e a ultrapassar suas próprias conclusões.

CARRETTÉ — O conhecimento de uma realidade nunca é total, qualquer que ela seja. Só podemos aproximar-nos dela tangencialmente, por assim dizer. Nenhuma realidade é mais importante para nós do que a de nossa época. Foram modernos, em cada época, os homens que melhor compreenderam seu tempo.

Como continuação natural a essas observações, o Sr. QUIGNARD pergunta que atitude convém recomendar em face do mundo moderno: frear ou favorecer a evolução; e, em conseqüência, como é que nossa pedagogia pode equipar os homens futuros diante do mundo moderno?

GAY — Aqui está um exemplo concreto. Trabalhei num manual escolar de geografia. A imagem pode ser uma solução de facilidade: a imagem-ilustração. Pode-se inversamente considerá-la um meio de expressão essencial. Não se deve, pois, tornar insignificante o valor da imagem, e sim dar-lhe todo o valor, adquirir consciência de que estamos na civilização da imagem, preparar os alunos para compreendê-la. Concluo, pois,

que não se deve frear a evolução; hesitaria em dizer que convém acelerá-la, mas em todo caso não devemos recusá-la.

ARNOULD — Acrescentarei uma palavra sobre o ensino das artes. Creio que êle não deve ser "paternalista"; deve permitir ao aluno liberdade de interpretação e, sobretudo, não deixar de definir aquilo que nos opõe ao passado, situando-nos, porém, bastante solitariamente, e desfrutando uma dignidade particular.

NATANSON — Frear ou favorecer a evolução? Poder-se-ia criticar a alternativa. A evolução não é coisa exterior a nós, que possamos deixar para trás ou empurrar para a frente. Somos nós que fazemos essa evolução, estamos dentro dela, e a solução é, sem dúvida, que cumpre vivê-la, realizá-la tão concretamente quanto possível, tão conscientemente quanto possível, graças a um esforço coletivo. Do ponto de vista pedagógico, isso exigiria, sem dúvida, especialmente de nós, educadores, a compreensão de que os problemas pedagógicos se apresentam a cada instante, pelo menos a cada geração, em termos diferentes, e por conseguinte não há receita, estrutura ou programa prontos e definitivos; é necessário inventá-los, por assim dizer, a cada instante. Em suma, a pedagogia exige de nós um esforço cada vez mais consciente de adaptação, sempre renovada, à totalidade de uma condição humana em via de evolução constante.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

CEARA

Em entrevista à imprensa, o Prof. Lauro de Oliveira Lima, Membro do Conselho de Educação do Estado, dá a conhecer a essência da Lei que reforma o ensino normal do Ceará, recentemente aprovada pela Assembléia Legislativa.

Pela Constituição Federal, é competência dos Estados legislar em matéria de ensino normal e primário. O próprio Prof. Lourenço Filho, autor da Lei Orgânica até agora em vigor, estimula os Estados a jogar fora a velha estrutura e criar sistemas novos, de caráter regional e que representem contribuições experimentais à renovação do ensino profissional pedagógico. O primeiro Estado a tomar a iniciativa de criar um curso normal, diferente da lei federal, foi o Rio Grande do Sul, seguido logo por São Paulo, Minas, Bahia, Pernambuco, Paraíba e mais alguns Estados estão elaborando também reformas drásticas de seus sistemas escolares, valendo-se da regalia constitucional. Assim, o Ceará não fez mais que acompanhar o surto geral de renovação pedagógica que se processa em todo o país, cada um com suas próprias características.

A característica fundamental da nova lei do ensino normal do Estado é a flexibilidade de sua estrutura.

permitindo, facilmente, remodelar o ensino pedagógico, sempre que a realidade mostrar que haja necessidade de uma modificação. Basta saber que a lei aprovada não determina sequer quais são as disciplinas do curso normal, podendo, pois, a qualquer momento, serem criadas ou supressas disciplinas ou modificados seus programas. Com isto cai o velho conceito de *Cadeiras*, que tomarão o caráter de simples "funções", desaparecendo, progressivamente, o catedrático clássico, com sua cadeira intocável. Realmente, é muito mais interessante haver sempre a possibilidade de ser reestruturado o currículo, diante das novas conquistas da ciência pedagógica. Os departamentos, sob uma denominação genérica, farão aparecer as cadeiras ou disciplinas na medida da necessidade do planejamento e dos objetivos visados. A "psicologia", por exemplo, — como departamento — poderá ser psicologia da criança, psicoterapia, psicotécnica, psicologia social, psicologia diferencial, psicopatologia etc, conforme a experiência fôr mostrando a necessidade destes aspectos técnicos na formação do professor primário. Por outro lado, o departamento poderá planejar sucessivos cursos de aperfeiçoamento do magistério, sem a necessidade de criar cadeiras. Enquanto a Cadeira ár) Psicologia tem um programa

predeterminado e limitações muito acentuadas, o Departamento de Psicologia envolverá todos os aspectos desta disciplina quando se referir à formação técnica do professorado.

Vai ser um pouco difícil, a princípio, pensar diferentemente sobre o currículo, acostumados que estamos com os velhos moldes. Basta dizer que anualmente o Departamento poderia ensaiar nova forma de currículo, sem precisar recorrer a leis e regulamentos. Por outro lado, podem-se criar *Disciplinas Optativas* e *Disciplinas de Especialização*, como se faz no Rio Grande do Sul, dando liberdade aos alunos de escolher uma parte do programa de estudos. Em vez de criar aulas "suplementares" para as cadeiras, os contratados seriam agregados ao departamento para realizar o plano idealizado, escolhendo-se as pessoas indicadas para as partes de que não existisse especialista no quadro de magistério da escola.

Dessa forma, os cursos de aperfeiçoamento previstos não exigem um corpo docente especial, já que o departamento pode planejá-lo com seu próprio pessoal, sem perigo de criar novas cadeiras e situações funcionais como as que têm dado margem a tantas leis na Assembléia Estadual. O corpo docente do Instituto de Educação transforma-se assim num núcleo técnico-administrativo, em torno do qual se estabelecerá uma constelação variável de especialistas contratados *ad hoc et nunc*, conforme as necessidades do planejamento. Assim, imagina-se que as verbas do Instituto devem ser globais, ficando aos departamentos a regalia de sua utili-

zação, para cumprir os objetivos visados pelo Instituto. A escola ganha dinâmica inteiramente nova, sendo um órgão de permanente renovação e incentivo cultural e técnico, autônomo, como convém aos institutos científicos.

A lei define o curso normal como essencialmente técnico, tirando a possibilidade de deturpá-lo com disciplinas de caráter puramente cultural, como se vinha fazendo para facilitar as *adaptações* aos outros cursos médios. O curso é para formar professores. O que não contribuir diretamente para formar o professor de que o Ceará precisa, será alijado do curso normal. Assim, os programas de várias disciplinas terão de ser refundidos inteiramente para atender a este dispositivo legal. Creio que até a cadeira de religião deverá, a critério da autoridade eclesiástica, evoluir para uma forma que corresponda à formação da "catequista", pois esta será a função magisterial da futura professora. Nenhuma disciplina existirá que não se apresente como forma de preparação direta do professor primário. As cadeiras de Português, Matemática, Anatomia etc, que vêm sendo dadas como disciplinas "propedêuticas", terão por força da lei de assumir um caráter técnico-pedagógico.

A lei permite, mediante decreto executivo, a criação de cursos normais do primeiro ciclo *regionais* (correspondendo ao ginásio), o que facilitará as experiências de cunho rural no setor pedagógico. Sabe-se da balbúrdia que reina no ensino normal regional por motivos de técnica administrativa e legislativa.

Fica assim o campo aberto aos técnicos para experimentar neste setor que passa a ocupar, como deve, o plano do primeiro ciclo, que corresponde às necessidades regionais.

Até agora um curso consistia em *ouvir aulas*. A nova lei determina que o curso conste de aulas, programas de leituras, debates, seminários, pesquisas e estágios, tudo equivalendo à atividade discente, para efeito de nota e de promoção. Só isto significa uma revolução completa na maneira de encarar o trabalho escolar. Cada departamento planejará essas atividades, removendo a falsa teoria de que só as técnicas de ensino merecem atividade de estágio. Estagiar-se-á em pedagogia, como em psicologia ou em higiene. Cada disciplina, dentro de seu setor específico, planejará as atividades de campo, pesquisa e observação, como se faz nos países mais cultos. A professoranda percorrerá todos os campos da experiência humana que interessem a seu futuro trabalho, enriquecendo o espírito e pondo-se em contato com a realidade do meio.

Em vez do clássico ano letivo, a lei adota o *semestre letivo*. A divisão do trabalho por semestre tem vantagens imensas, como a experiência demonstrou em outros locais. Isso significa que o programa da disciplina é planejado para um semestre, depois do qual o aluno será promovido ou não. Há aspectos do programa escolar que não precisam de um ano letivo bastando-lhes um semestre, enquanto outros precisam de três semestres. O mesmo professor pode dar, por

exemplo, psicologia diferencial, no primeiro semestre e psicologia educacional no segundo. São duas disciplinas independentes de que o aluno tem que obter aprovação. Na cadeira de administração escolar, por exemplo, o primeiro semestre poderia ser *Instituições Escolares* e no segundo *Direção de Escolas* etc, conforme fosse planejado pelo departamento respectivo. Nesta forma, pode-se adotar duas épocas de ingresso no curso normal: março e agosto, pois o período letivo inicia-se cada semestre. O professor, desejando limitar-se a um aspecto da disciplina, poderia ficar sempre com a turma que inicia o período escolar, seja em março ou agosto.

A lei estadual adotou do projeto de diretrizes e bases que tramita no Congresso Nacional a duração do ano letivo que é fixado em 200 dias, cem para cada semestre. O tempo de trabalho escolar é o mínimo de 25 horas, corrigindo o abuso de cursos normais atuais com até 15 horas de aulas semanais. Por outro lado, as horas de trabalho não são chamadas de *aulas* para dar lugar no horário escolar aos tempos dedicados a atividades práticas e estágios.

Todo o trabalho do aluno será examinado para efeito de promoção, valendo os exames tanto quanto os conceitos emitidos pelos professores. Como a lei não determina médias mínimas de aprovação, pode-se abolir o regime de *reprovação*, antipsicológico e ilógico. Cada aluno normal deve aprender o programa integralmente. Se não o fizer no regime normal, a escola

adotará regime especial de recuperação, como se faz no Rio Grande do Sul. Todo aluno deficitário terá oportunidade de refazer o trabalho escolar sob a orientação do próprio professor que julgou seu aproveitamento. Assim, haverá um horário comum e outro especial de recuperação para os deficitários.

A exemplo do que vem fazendo o Ministério da Educação, entregando a responsabilidade da fiscalização ao diretor do estabelecimento, a nova lei responsabiliza o diretor pelo cumprimento da lei em seu estabelecimento. O corpo de inspetores passa a ser, portanto, um corpo técnico de orientadores e observadores, que estimularão o aperfeiçoamento das escolas.

Terminado o curso, o professor apresentar-se-á para estágio em escola pública, mediante a percepção de um pré-salário. Isto significa que logo ao terminar a escola normal, todos os alunos terão oportunidade de demonstrar sua aprendizagem nas escolas, levando-a ao contato com sua futura carreira. Como não podia deixar de ser, esse estágio será remunerado de forma a não criar compromissos futuros para o Estado. Assim, desaparece a figura da *SUBSTITUTA*, indefinida, para dar lugar à *ESTAGIÁRIA*, renovada semestralmente, na figura de novas professorandas, recém-saídas das escolas normais. Naturalmente, não se tocará nas situações de fato existentes, valendo o dispositivo legal somente para o futuro. Semestralmente, novo plasma pedagógico será lançado no sistema escolar primário do Estado.

PERNAMBUCO

O governador do Estado baixou, pelo decreto n° 427, de 20-10-58, o Regimento do Instituto de Pesquisas Pedagógicas, anexo texto damos a seguir.

CAPITULO I

Finalidade e Organização

Art. 1° O Instituto de Pesquisas Pedagógicas, órgão técnico subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, tem por objetivo realizar investigações e estudos tendentes ao crescente progresso e atualização do ensino, do currículo e dos processos de orientação e apuração da aprendizagem nos estabelecimentos de ensino do Estado.

Parágrafo único. Para todos os efeitos, consideram-se equivalentes, neste Regimento, a expressão Instituto de Pesquisas Pedagógicas e a sigla "IPP".

Art. 2° O IPP constitui-se das seguintes seções:

- 1 — Seção Administrativa
- 2 — Seção de Orientação, compreendendo:
 - a) Setor de Programas
 - b) Setor de Controle.
- 3 — Seção de Pesquisas, compreendendo:
 - a) Setor de Provas
 - b) Setor de Inquéritos, Estatística e Cadastro.

Art. 3* Para exercício das funções a que se propõe o IPP, estende a sua atuação às unidades

de que se compõe a rede escolar do Estado ou a unidades municipais e particulares, quando solicitada a sua colaboração por autoridade competente.

Parágrafo único. O campo experimental do IPP será uma escola urbana de grandes efetivos, na qual se possam concentrar populações dos mais variados níveis e atributos.

Art. 4" O IPP deverá articular-se, sempre que necessário, com os demais órgãos da Secretaria de Educação e Cultura, para a realização de trabalhos, estudos e cursos em regime de cooperação.

CAPÍTULO II

Da Administração

Art. 5' O cargo de Diretor do IPP, de nomeação do Chefe do Governo, será exercido em comissão, entre os portadores de título de capacidade profissional para o magistério e de comprovada competência para o cargo, por indicação do Secretário de Educação e Cultura.

Art. 6' Ao Diretor compete:

- 1 — Dirigir e coordenar a execução de serviços, pesquisas e estudos técnicos relativos à repartição sob sua responsabilidade;
- 2 — orientar e supervisionar os serviços administrativos e os funcionários da repartição;
- 3 — propor ao Secretário de Educação e Cultura, a nomeação de funcionários a serem designados para chefias de seções, setores ou outras tantas funções da repartição;
- 4 — dar exercício aos funcionários que forem lotados no IPP;
- 5 — elaborar e propor ao Secretário de Educação e Cultura, no começo de cada ano, planos gerais de orientação e trabalho para o magistério, de acordo com as sugestões apresentadas pelas chefias de seção e os resultados obtidos na apuração do rendimento escolar do ano anterior, visando a melhoria e progresso sempre crescente do ensino;
- 6 — expedir comunicados, ordens de serviços, avisos, circulares e quaisquer instruções que se façam necessárias aos órgãos subordinados ao IPP;
- 7 — prestar ao Secretário as informações que lhe forem solicitadas;
- 8 — propor ao Secretário de Educação e Cultura, a realização de estágios e de cursos de aperfeiçoamento dos funcionários do IPP;
- 9 — preparar e propor ao Secretário de Educação e Cultura, a publicação de monografias resultantes das pesquisas, inquéritos e estudos de natureza educativa, concluídos pelo TPP;
- 10 — divulgar e informar sobre dados de interesse coletivo, relativos aos resultados do ensino;
- 11 — cooperar com os demais órgãos da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura sempre que

- 6e torne necessário para maior eficiência dos seus próprios encargos;
- 12 — propor ao Secretário de Educação, a realização de cursos, seminários, debates, círculos de estudos, em torno de experiências e temas ligados às finalidades do IPP;
- 13 — apresentar anualmente ao Secretário de Educação e Cultura, a proposta orçamentária relativa à repartição que dirige, bem como solicitar, ao mesmo, créditos suplementares, quando exigidos pelas necessidades dos serviços;
- 14 — apresentar ao Secretário de Educação e Cultura, até 31 de janeiro de cada ano, circunstanciado relatório, inclusive com o levantamento estatístico das atividades da repartição e dos resultados obtidos na execução dos planos adotados;
- 15 — dar parecer sobre questões técnicas ou especializadas que sejam submetidas à sua apreciação pelo Secretário de Educação e Cultura, ouvindo seus auxiliares, quando necessário;
- 16 — prorrogar ou alterar o expediente do IPP, quando, a seu juízo ou do Secretário de Educação e Cultura, a medida fôr julgada necessária ao bom andamento do serviço público;
- 17 — designar funcionário para abrir, fechar e encaminhar mensalmente o movimento do "Livro de Ponto" da repartição;

18 — administrar as verbas e o material fornecidos ao IPP, prestando conta posterior de sua aplicação.

CAPITULO III

Do Pessoal

Art. 7º O corpo de funcionários técnicos do IPP é constituído de professores do quadro do Magistério do Estado, que se tenham distinguido por trabalhos de pesquisa e investigação pedagógica, escolhidos dentre os que contem mais de dez anos de docência ou portadores de diploma de especialização, conferido por instituição técnico-pedagógica, reconhecida pelo Estado.

Art. 8º As chefias de Seções e de Setores são exercidas por Técnicos de Pesquisas Pedagógicas e Primária, Auxiliar-Técnico de Pesquisas Pedagógicas ou funcionários que contem, pelo menos, cinco anos de estágio no IPP, ou no antigo Serviço de Verificação do Rendimento Escolar.

Art. 9º Compete aos Chefes de Seções:

a) Orientar e coordenar os serviços das respectivas Seções, apresentando anualmente, até o dia 15 de janeiro, o relatório dos trabalhos realizados no ano anterior;

b) distribuir aos funcionários, sob sua direção, os trabalhos e as pesquisas da respectiva Seção;

c) organizar o programa anual de trabalho, para ser apreciado pelo Diretor, com sugestões em face dos resultados obtidos no ano anterior;

d) propor ao Diretor as medidas que se fizerem necessárias para o

bom andamento dos trabalhos de sua Seção, inclusive a aquisição de material técnico, revistas e livros especializados;

e) dar parecer e informações sobre os assuntos relativos à sua Seção;

/) atender às consultas sobre sua especialidade, quando solicitadas;

g) requisitar material do almoxarifado.

CAPITULO IV

Das atribuições

Art. 10. Ao chefe da Seção Administrativa incumbe especialmente:

a) Organizar e superintender os serviços de expediente, distribuição de material, prestação de contas e arquivo;

b) preparar e revisar a correspondência, assim como os trabalhos de divulgação do IPP, conforme instruções recebidas do Diretor;

c) extrair certidões, informar petições, contas e outros papéis de caráter administrativo chegados ao **IPP**;

d) adquirir todo o material necessário ao IPP;

e) conferir balancetes e demais documentos relativos às prestações de contas;

/) ter sob sua guarda cópias de Leis, Regulamentos, Atos, Portarias, avisos e notas que digam respeito aos interesses do ensino;

g) organizar com o Diretor o projeto de orçamento anual do IPP;

h) colher e reunir os dados necessários aos relatórios do Diretor;

O organizar e encaminhar ao Diretor para aprovação e publica-

ção posterior a escala de férias dos funcionários do IPP, para o **ano** seguinte, a qual poderá ser alterada, conforme as necessidades da repartição.

Art. 11. À Seção de Orientação incumbe:

a) Organizar anualmente e sempre que necessário planos de atividades e objetivos didáticos, tendo por base o programa adotado;

b) realizar estudos e verificações sobre a aplicação dos mesmos;

c) conduzir experiência de métodos e processos de ensino na unidade escolar sob controle do IPP;

d) inteirar-se dos resultados das investigações da seção de Pesquisas para condicionar seu trabalho às necessidades escolares;

e) manter um sistema efetivo de controle da aplicação dos planos e programas adotados na **rede** escolar do Estado;

/) orientar o magistério a respeito das dificuldades na interpretação e execução dos planos e programas adotados oficialmente;

g) manter correspondência de assistência técnica ao pessoal docente das unidades escolares, oferecendo soluções práticas a problemas que lhe forem apresentados, concernentes ao rendimento do ensino;

h) promover a elaboração e revisão de programas de ensino, sempre que perderem a atualidade, no sentido de que atendam às necessidades reais do escolar, do meio social e da ordem vigente.

Art. 12. À Seção de Pesquisas compete:

a) Elaborar, aplicar e escalonar medidas de experimentação e de escolaridade, para estudos e aferição da aprendizagem;

b) registrar em livro próprio o histórico das questões escalonadas, com referência à sua utilização e caracterização;

c) manter fichário de questões em correspondência com o livro citado;

d) realizar estudos e promover a aplicação de testes mentais para determinação e tratamento de casos excepcionais;

e) proceder à apuração e ao levantamento anual de quadros estatísticos de rendimento escolar, discriminando-os por classes, séries, unidades, circunscrições e municípios;

f) manter cadastro das unidades escolares e respectivos regentes de classes, em relação ao rendimento escolar;

g) organizar fichário de alunos, acompanhando-os até à conclusão dos cursos para seu encaminhamento conformado às aptidões reveladas;

h) fazer a análise e interpretação dos quadros e índices de rendimento escolar;

i) promover e realizar, à vista do material recolhido das unidades escolares, estudos e inquéritos em torno dos problemas de educação, tendentes a manter em bases científicas os trabalhos efetuados pelo IPP;

j) estender ao pessoal técnico e administrativo dos quadros educacionais, as investigações feitas no sentido de obter padrões mínimos de unidade de pensamento e ação,

condicionados às diferenças sócio-culturais da região;

l) apresentar à diretoria do IPP, relatório das pesquisas efetuadas e conclusões fundamentais nos resultados das mesmas.

CAPITULO TV

Das Disposições Gerais

Art. 13. O expediente diário e normal do IPP é o mesmo estabelecido para o funcionalismo do Estado.

Art. 14. Os casos omissos neste Regulamento serão decididos pelo Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura.

Art. 15. Revogam-se as disposições em contrário.

SÃO PAULO

Numa reunião presidida pelo delegado britânico, sr. C. R. Allison, em Paris, foram aprovadas as bases da campanha que a UNESCO prosseguirá no biênio 1959-60, em favor da extensão do ensino primário na América Latina, para o que foi aprovada uma verba de 1 bilhão e 800 mil dólares, estando entre as entidades beneficiadas a Universidade de São Paulo.

Essa campanha é um dos chamados "três projetos maiores". Os países latino-americanos, conquanto tenham percorrido um grande caminho no campo do ensino primário, estão longe da sua universalização. O projeto visa exatamente equipar os países da América Latina com um número suficiente de

professores para essa árdua missão. O programa elaborado representa, sem dúvida, o primeiro grande trabalho de formação pedagógica visando desenvolver a instrução primária num período de tempo determinado e numa zona localizada do globo.

Sua execução deverá chegar a termo dentro de 10 anos, quando os países latino-americanos terão estabelecido e colocado em aplicação planos metódicos de desenvolvimento do ensino de primeiro grau. Espera-se, então, que se possa fazer uma revisão nos programas escolares e que a formação de professores esteja assegurada, sendo satisfatória não só do ponto de vista técnico mas também econômico. Como decorrência, os referidos mestres deverão ter seu padrão de vida aumentado.

Os dois primeiros anos de aplicação do plano, 1957 e 1958, foram quase que praticamente de experiências e levantamento das necessidades de cada país. Encorajada pelos resultados e pelo apoio recebido pelos países membros, a UNESCO resolveu iniciar, no próximo ano, sua grande ofensiva contra o analfabetismo. Essa luta será de base. O número de escolas normais será aumentado e os professores terão alta especialização graças a estágios especiais e a bolsas de estudo. Um novo tipo de especialista será formado, compreendendo a planificação e a administração do ensino.

O auxílio será estendido também ao Centro Interamericano de Educação Rural e a UNESCO trabalhará estreitamente ligada aos governos interessados, a fim de

obter os melhores resultados no empreendimento.

Entre os vários pontos de que consta o programa destacam-se as atividades relacionadas com a formação de dirigentes, nas universidades de São Paulo e Santiago do Chile, bem como trabalhos de investigação e estudo nas escolas normais de São Paulo do Lago, Equador; Pamplona, Colômbia; El Carrizal, Honduras; Jinote e San Marcos, Nicarágua.

A publicação de estudos sobre os princípios da moderna pedagogia, da educação e da sociedade, seminários e bolsas para cursos referentes à organização da inspeção escolar, à estatística e outras questões atinentes ao estudo, também serão tratadas com especial carinho.

O prof. Alfredo Calcagno, da República Argentina, adiantou mesmo que seu governo colocava à disposição dos países vizinhos, desde já, 6 bolsas de estudo para diretores de escolas normais e 4 para inspetores de ensino primário.

Os Estados Unidos que, em 1957, concederam nada menos de que 292 bolsas para professores e estudantes, deverão oferecer, para o próximo ano, algumas mais, o mesmo sucedendo com a Espanha, cuja colaboração foi de 17 bolsas concedidas a técnicos dos Ministérios de Educação de alguns dos países da América Latina.

A experiência é sem dúvida interessante e seu objetivo dos mais básicos, especialmente para um país como o Brasil onde o ensino primário é um grande problema, mesmo em centros bastante desenvol-

vidos, como São Paulo e Rio de Janeiro.

O objetivo da UNESCO, realmente, é não só de universalizar o ensino primário mas também de internacionalizá-lo, fazendo o máximo para que os programas dos diversos países sejam correlatos, o que facilitará no futuro um melhor aproveitamento para estudantes que sejam premiados com bolsas e, no fundo, um preparo análogo nas várias nações; em suma, maior compreensão entre os homens, um dos pontos essenciais da existência da própria organização.

O Departamento de Educação do Estado, através do Serviço de Expansão Cultural, vem realizando diversos cursos de aperfeiçoamento para o pessoal do quadro do ensino.

No ano findo, pela primeira vez em São Paulo, realizam-se cursos de supervisão para inspetores escolares do ensino primário. Já passaram pelo referido curso duas turmas de 35 inspetores e a terceira turma concluiu o seu estágio em outubro, pois que os inspetores, um de cada Delegacia de Ensino, formando turmas de 35, fazem verdadeiro estágio com tempo integral, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, onde o curso é ministrado. Não se realiza o curso através de aulas comuns, mas da participação ativa de cada professor-inspetor nos trabalhos de pesquisas e levantamentos dos problemas comuns da comunidade escolar e debates. A turma se

subdivide em grupos para melhor discussão dos problemas apresentados e se reúnem em sessões gerais para apreciação e revisão dos trabalhos de cada grupo. Há orientação e coordenação geral dos estudos realizados e os resultados obtidos são excelentes. Professores estrangeiros que realizam no CRPE cursos semelhantes mostram-se bem impressionados com os resultados e objetivos do curso, tendo-se em vista, principalmente, a soma de responsabilidade de cada inspetor primário, obrigando a superintender de 200 a 300 classes e atender a todas as especialidades do ensino, quando nos Estados Unidos, por exemplo, há um inspetor para cada especialidade e é bem menor o número de classes sob sua responsabilidade. Damos, a seguir, alguns dos problemas levantados e discutidos pelos inspetores, cuja importância nem é preciso ressaltar. A coordenação do curso está a cargo do prof. Joel Martins, assistente da Cadeira de Psicologia da Seção de Filosofia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o qual frisou a importância e necessidade da criação de Serviço de Supervisão e Assistência aos Inspetores Escolares para o melhor desempenho de suas funções, pois a supervisão de hoje se diferencia da de outrora.

Segundo Genevieve J. Farley, supervisor de Escolas Públicas Elementares, Boston, Massachusetts, e John J. Santosuosso, do Ginásio Feminino Monumento Roxbury, Boston, Massachusetts, o processo de supervisão data daquele início mais simples, quando os professores se res-

sentiam da falta de preparo o de desenvolvimento profissional. Os professores necessitavam de supervisão, porém o aconselhamento oferecido pelos supervisores era sem planejamento e mal recebido. A prática a serviço do ensino, posta em execução pelos professores, era mal vista, a não ser que viesse através das autoridades escolares. Aqueles que não seguiam os padrões propostos eram condenados, castigados, e muitas vezes demitidos da função de professor. Os professores eram obrigados a usar as técnicas impostas, embora nem sempre compreendessem os princípios sobre os quais tais técnicas se fundamentavam.

Após a primeira guerra mundial, houve uma rebelião contra a inspeção e o tipo de supervisão ditatorial. Os professores novos eram menos incapazes e ineptos do que os supervisores supunham que eles fossem e necessitavam, portanto, de um tipo diferente de supervisão.

Atualmente, a supervisão é concebida como um serviço em cooperação, ligado à identificação e resolução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. Existe uma direção oposta à inspeção e à classificação, mas dirigida para a aquisição de novas técnicas de seminários, e de treinamento em serviço. Embora os seminários sejam processos consumidores de tempo, constituem eles uma forma econômica de desenvolvimento da compreensão e de novas técnicas. Os professores sentem que, não obstante a novidade da filosofia de supervisão, ela ainda conserva as tradições da metade do século XIX, e vítima de uma parada histórica.

Uma pesquisa feita num conjunto de 20 escolas, em cidades com uma população de mais ou menos 400.000 habitantes, ou mais, nas quais uns questionários foram usados para inquirir sobre as práticas do ensino que vinham aparecendo nas escolas desde 1938, revelou o seguinte, conforme relato de Unruh: "A supervisão tem-se transformado em um tipo indireto de atividade. Geralmente, somente os novos professores precisam de supervisão direta. Os métodos estão isentos de formalidades, e com variedade de assistência. Há muita preocupação com seminários, métodos de participação em grupos, e outras técnicas similares. Forçar a obediência, e insistir em certos métodos de supervisão, não é mais considerado próprio em supervisão. A tendência é para considerar-se a supervisão como um serviço profissional que está a reclamar altos tipos de profissionais competentes, com grande tato e personalidade atraente".

Nos cursos que têm sido dados, os problemas mais comuns, encontrados pelos inspetores e discutidos em seminários, são os seguintes:

I — Lista de problemas encontrados com os professores novos:

1. Preocupação de transferir-se para a cidade;
2. Dificuldade ou falta de alojamento;
3. Dificuldade de adaptação ao meio;
4. Falta de experiência com a própria realidade;
5. Falta de compreensão dos ideais da escola;
6. Dificuldade de passar da teoria à prática;
7. Não querem residir no local de escola;
8. Sentimento de superioridade dos professores — Aperfeiçoamento;
9. Dificuldade dos

substitutos efetivos pelos professores antigos; 10. Escolas mais difíceis e complexas aos professores novos; 11. Falta de confiança nos resultados e suas técnicas de trabalho; 12. Dificuldade na seriação e dosagem de suas aulas; 13. Dificuldade de organizar o horário de trabalho; 14. Deficiência de material didático; 15. Desconhecimento da escrituração escolar; 16. Falta de habilidade do professor no trato com alunos e pais; 17. Conseguir disciplina em classe; 18. Desconhecimento de direitos e deveres; 19. Insegurança para solução de dificuldades imprevistas; 20. Organização da sala de aula; 21. Desconhece o valor das instituições auxiliares da escola; 22. Semanário e diário de lições como um planejamento; 23. Improvisação de aulas sem que desperte interesse dos alunos; 24. Material (cadernos auxiliares) inadequados; 25. Frequência do professor e alunos; 26. Conflitos emocionais de ordem sexual; 27. Atraso de vencimentos; 28. Apego às velhas técnicas.

II — Lista de maneiras de como procuram auxiliar professores novos na aquisição de autoconfiança!: 1- Valorizar as iniciativas do professor. 2. Estímulo ao professor no sentido de solucionar problemas em que elementos anteriores fracassaram. 3. Estabelecer laços de afetividade e confiança entre professores e supervisores. 4. Elevar o conceito do trabalho do professor no meio social da escola. 5. Fazer o professor sentir que o problema é dele e êle é que deve resolvê-lo. 6. Dar conhecimento ao professor das normas de trabalho que deve seguir (leis, regulamentos

e programa). 7. Distribuição de tarefas que implicam o reconhecimento das possibilidades do professor. 8. Boa acolhida do professor pelas autoridades e colegas. 9. Orientar o professor no uso da liberdade didática. 10. Encorajamento para evitar que os professores novos deixem a bagagem que trouxeram da Escola Normal. 11. Explorar-lhe sentimentos patrióticos e cristãos. 12. Dar-lhe o direito de opinar. 13. Oferecer-lhe oportunidade de liderança. 14. Proporcionar *meio* para que o professor apresente seus problemas (confronto do trabalho de outros professores) participando de atividades — solicitando sugestões, estimulando leituras especializadas.

Os diferentes grupos em que se divide a turma de inspetores apresentaram, discutiram, e relataram os seguintes temas: Grupo "A" — 1. Meio de transporte para o supervisor visitar escolas. 2. Número excessivo de unidades escolares para cada supervisor. 3. Prédios escolares e material permanente. 4. Falta de material didático. 5. Trabalho de escrituração escolar. 6. Professores novos e rotineiros. 7. A dificuldade do supervisor manter relações com os professores.

Grupo "B" — 1. Trabalho para introduzir novas técnicas de ensino. 2. Professores que fazem com que as crianças tenham medo do supervisor. 3. Professores que relegam para 2º plano as disciplinas que não são de exames finais (Ed. Física, Trabalhos Manuais e Canto). 4. O grande número de unidades escolares, dificultando o trabalho do supervisor. 5. Diretores sobrecarregados com serviços

burocráticos. 6. Frequência irregular dos alunos na zona rural.

Grupo "C" — 1. Combater a rotina entre os professores. 2. Trabalho de liderança sobre os professores. 3. Professôres recém-formados como professores de Prática de Ensino nas Escolas Normais. 4. O programa de ensino imposto e imutável. 5. Formação de técnicas defeituosas. 6. Fixação do professor no meio. 7. Excesso de regalias aos professores. 8. Excesso de unidades escolares, dificultando contato mais direto com o supervisor.

Grupo "D" — 1. O professor recebe o inspetor como um fiscal. 2. Questões administrativas absorvem grande parte do trabalho do inspetor. 3. Instabilidade de professores e diretores. 4. Instabilidade do supervisor. 5. Falta de verba e transporte para o supervisor. 6. Falta de apoio da comunidade à escola e ao professor. 7. Desinteresse dos professores pelas reuniões pedagógicas. 8. Falta de uniformidade na orientação por parte dos inspetores. 9. Problema criado pelo fato de o professor não residir no bairro. 10. Falta de tempo do diretor para auxiliar o trabalho do supervisor. 11. Falta de apoio da autoridade supervisora, para a adaptação do professor ao meio. 12. Falta de apoio dos superiores para o trabalho do supervisor. 13. Dificuldade de local para realizar reuniões.

*

Em entrevista à imprensa local, o Prof. Antônio d'Avíla, ex-diretor do Departamento de Educação do Estado e Técnico da Divisão de

Ensino do Serviço Nacional da Indústria, teceu os seguintes comentários a respeito da repetência na escola primária paulista:

O fenômeno da repetência no curso primário vem ocasionando anualmente ao erário estadual, em média, um prejuízo de cerca de 750 milhões de cruzeiros. Em 1958, como resultado dos exames agora em curso, estima-se que cerca de 300 mil escolares, isto é, um quarto do total de um milhão e duzentos mil matriculados nas escolas primárias do Estado, irão repetir o ano, por reprovação nos exames devido a fatores diversos.

Nos últimos anos, dado o grande contingente de alunos do primeiro ano primário que não é promovido para o ano seguinte, cerca de 100 mil lugares nesse primeiro ano ficam bloqueados, tirando a oportunidade das crianças que anualmente demandam as escolas à procura de matrícula.

Considerando-se a escassez de vagas, o problema passa a ser dos mais graves na atual conjuntura do ensino paulista; numerosas causas são responsáveis pela repetência — cerca de 50 já são conhecidas e apontadas pelos educadores.

Uma das primeiras dificuldades no trato com o problema é a questão de saber exatamente em que consiste o aluno alfabetizado, pois é sabido que o conceito de alfabetização varia quase de escola para escola.

Para a solução do problema, várias medidas têm sido sugeridas pelos educadores, entre elas a promoção obrigatória, a promoção.

automática (esta baseada principalmente no estudo das diferenças individuais e na formação de classes homogêneas), segunda época no curso primário e, ainda, aulas de reforço.

Um outro meio de solucionar o problema é a formação de classes de recuperação ou de reajustamento, formadas de alunos "condenados" à reprovação, em cada ano e em cada classe. Esse plano surgiu em consequência das reuniões de delegados de Ensino, realizadas em 1957, quando estávamos à testa do Departamento de Educação. Consiste em retirar das diferentes classes do curso primário, nos meses de agosto e setembro, os alunos que por vários motivos não conseguiram acompanhar o ritmo da aprendizagem da classe em geral, formando-se novas classes com tais alunos, que serão entregues aos cuidados de professoras-substitutas.

Em 1957, atendendo às recomendações dos delegados de ensino que então se reuniram, o delegado de Ensino de Guaratinguetá, prof. José Pereira Eboli, juntamente com os seus inspetores, puseram em prática esse método. Formadas as classes com os alunos "condenados" à reprovação, no mês de agosto, foram elas entregues a 82 subs-

titutas efetivas, que desenvolveram um trabalho especial de ensino. Como resultado, após os exames de fim de ano, 362 alunos tinham sido recuperados.

Em 1958, o mesmo trabalho vem sendo repetido em Guaratinguetá.

Se o processo de classes de reajustamento se estendesse a todo o ensino primário do Estado, representaria considerável contribuição à solução do problema da repetência escolar primária.

Só os alunos recuperados na Delegacia de Ensino de Guaratinguetá, em 1957, representaram economia de cerca de 500 mil cruzeiros para o erário estadual, se considerarmos que é de aproximadamente Cr\$ 1.500,00 o custo do aluno alfabetizado *per capita*, atualmente. Considere-se que o trabalho das professoras-substitutas de Guaratinguetá foi feito sem ônus para o Estado. Mas, mesmo que elas fossem remuneradas pelo seu trabalho — como efetivamente deveriam sê-lo — ainda assim a economia para o erário seria considerável.

Um tal processo poderia ser pôsto em prática em nível mais amplo, estudando-se, como seria necessário, um meio de retribuir às professoras o seu trabalho, o que poderia ser feito através da contagem de pontos por aluno alfabetizado, **por** exemplo.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA ORIENTAL

A experimentação pedagógica desempenha, há alguns anos, um papel cada vez maior dentro das escolas alemãs. O Instituto Central de Pedagogia (Deutsches Zentral Institut), de Berlim, realizou trinta experiências sobre os seguintes temas: melhoria da continuidade do trabalho do professor; desenvolvimento do trabalho metódico; melhoria da organização escolar e da organização da vida infantil; ligação do ensino com o trabalho produtivo.

Em setembro último, foi criada uma comissão no âmbito do Instituto Central de Pedagogia, em Berlim, cuja tarefa é o exame dos problemas fundamentais da educação socialista.

CANADA

O Comitê de pesquisa educativa de Alberta efetuou, recentemente, pesquisa sobre os conhecimentos de vários milhares de crianças que freqüentam escolas de quatro tipos: a) escolas urbanas; b) escolas de pequenas cidades; c) escolas rurais com vários professores; d) escolas rurais com um único pro-

fessor. A pesquisa revelou diferenças importantes no nível de conhecimentos dos alunos dessas quatro categorias de escolas, sendo os melhores resultados os dos alunos das escolas urbanas, e os piores, os dos alunos das escolas rurais com um único professor (o nível dos alunos das escolas rurais com vários professores é, com pouca diferença, o mesmo das escolas das pequenas cidades). Em face desses resultados, o comitê recomendou que seja intensificada a política em favor da instalação de grupos escolares em vez de escolas isoladas.

*

O número de "associações de pais e professores" passou, na província de Terra Nova, de 80, em 1954, para mais de 100, em 1958.

ESTADOS UNIDOS

O orçamento de 1959 da Fundação Nacional de Ciências prevê a dotação de 82 milhões de dólares, dos quais 3 milhões para despesas administrativas em benefício da melhoria dos estudos científicos e, em particular, para o "exame dos programas adotados nas escolas secundárias e nos colégios universitários". Esses programas compreendem: 1) uma ação no sentido de

incentivar os estudantes de comprovada capacidade para carreiras científicas; 2) medidas destinadas a melhorar os métodos de ensino e o programa dos cursos de matemática e ciências, e bem assim a formação de professores de ginásios e colégios; 3) concessão de bolsas de estudo aos estudantes particularmente dotados, a fim de que eles possam empreender estudos de nível superior em ciências e em matemática.

De acordo com relatório recente da Comissão de Política Educacional, metade das escolas secundárias americanas (*high schools*) contam menos de 175 alunos. A Comissão recomenda que seja concedida prioridade, nos orçamentos da educação, para criação de escolas secundárias centrais destinadas a substituir pequenas escolas secundárias distritais.

FRANÇA

Foi criado no ano passado, por decreto do Ministro da Educação, um terceiro ciclo no ensino superior de letras. Podem ser admitidos para cursar esse ciclo os estudantes que possuem grau de licença ou, a título excepcional, aqueles que, sem terem esse grau, tenham dado prova de particular aptidão para a pesquisa. A duração do terceiro ciclo foi fixada num mínimo de dois anos, consecutivos ou não. Ao termo do segundo ano ou posteriormente, eles poderão defender uma tese, a fim de obter o grau de doutorado definido por

uma especialidade determinada pelo júri de exame. Essa tese poderá ser considerada como equivalente a uma tese complementar do doutorado de letras.

HOLANDA

Uma Comissão nomeada pelo Ministro da Educação para examinar os problemas do ensino primário complementar, apresentou recentemente o seu relatório. Esse relatório recomenda, entre outras coisas: a) que nenhum exame seja instituído no início do ensino complementar; b) que as 5' e 6' classes utilizem em grande escala o método de trabalho em grupos, de modo a desenvolver as aptidões particulares dos alunos e a constituir uma espécie de classe experimental; c) que o primeiro ano de todos os tipos de ensino complementar tenha por tarefa estabelecer as bases do ensino posterior, bem como preparar a adaptação dos alunos à sua futura escola e ajudá-los na sua escolha; d) que seja instituído um exame de final dos cursos complementares para todos os tipos de escolas.

INGLATERRA

O Central Advisory Council for Education calcula que, em consequência do prolongamento da escolaridade obrigatória até os 16 anos, da abertura de colégios distritais e da redução dos efetivos das classes, já proposta, seriam necessários, em 1970, 90.000 professores a mais. Propõe, então, que seja reconsiderada a decisão das autoridades de

não criar mais novos estabelecimentos para a formação de professores.

PERU

Desde a reforma do ensino secundário técnico, em vigor a partir do início do ano escolar de 1957, esse ensino divide-se em dois ciclos: o primeiro (três anos) forma trabalhadores qualificados para a agricultura, a indústria e o comércio; o segundo (dois anos) é um ciclo de especialização para os diversos ramos da técnica. O aluno que tenha concluído os dois ciclos pode empreender estudos especializados numa universidade,

numa escola ou estabelecimento de ensino técnico superior.

RÚSSIA

Ao iniciar seus estudos superiores, todos os estudantes de ciências devem ter completado, obrigatoriamente, 5 anos de física, 4 anos de química, 1 ano de astronomia, 5 anos de biologia, 10 anos de aritmética e de matemática. Eles iniciam o estudo de biologia aos 10 anos, das línguas estrangeiras, aos 11, de matemática, álgebra e geometria, aos 12, de química, aos 13, de astronomia, aos 16, e essas matérias são obrigatórias.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O ENSINO JURÍDICO

Subscrito por J.F.M. — iniciais que mal escondem o nome de jurista, magistrado e professor de Direito dos mais acatados no País — *O Estado* de 7 do corrente publicou brilhante artigo intitulado "O Ensino Jurídico", em que o autor, dizendo nada haver "de mais falso e inexato" na afirmativa corrente, de existir superprodução de bacharéis em direito, sugere a criação de faculdades jurídicas oficiais no *hinterland* paulista, a fina de atender ao "ciclópico desenvolvimento do Estado". Tendo eu, desde há muito, em publicações de jornal e em pareceres, assumido atitude contrária a essa medida — não apenas com relação às faculdades de direito, mas a quaisquer escolas superiores não reclamadas, no momento, pelas necessidades sociais — sinto-me no dever de fazer alguns reparos ao pronunciamento do egrégio mestre.

O artigo diz, em substância, o seguinte: 1º) as faculdades de Direito "fabricam" muito bacharel mas poucos profissionais forenses; 2º) inúmeros moços, uma vez diplomados ou logo após breve ensaio, fogem à carreira, vão cuidar de outra coisa; 3º) nos concursos que se abrem para o provimento de cargos judiciários, são raros os candidatos em condições satisfatórias; 4º) precisamos submeter o

ensino jurídico a uma reforma radical; 5º) enquanto a reforma não se faz, e como "solução de emergência", multipliquem-se as escolas de Direito oficiais; 6º) obriguemos a concurso os professores que lecionam nas escolas jurídicas particulares.

Que estamos produzindo excesso de bacharéis, é indiscutível, e J.F.M. o admite. Comentei o fenômeno em 1952, baseado especialmente na confiança de ex-alunos das Arcadas, que dali haviam saído com a doce ilusão de que o diploma seria para eles o "abre-te-sésamo" das portas do futuro, mas reapareciam um ou dois anos depois, frustrados em suas esperanças, pois o desemprego que os surpreendera os obrigara a tomar destino estranho aos estudos feitos e às técnicas aprendidas. Reclamei então (como faz agora J.F.M.) que São Paulo instituisse a orientação profissional da sua juventude, a exemplo sobretudo da França com o seu "Bureau" universitário de estatística (*Estado*, 20-7-52). Dois anos após, em 1954, as duas Universidades de São Paulo — a do Estado e a Católica — "fabricaram" (para usar o termo de J. F. M.) 432 bacharéis; mas de então para cá em virtude da sementeira de novas faculdades (cujo número subiu a nove), a capacidade de produção anual se elevou a cerca de 2.000. São, ao deixarem o curso,

2.000 bacharéis, e a sua conversão em "profissionais forenses" só dependerá (ao menos do ponto de vista estatístico) de haver serviço em que se exercitem.

Mas serviços para tantos é que não há. Nem tão cedo haverá, por "ciclópico" que seja o desenvolvimento do Estado, pois merecem alguma confiança as previsões demográficas de prazo não muito longo. Um inquérito recente, promovido por diretores da seção regional da Ordem dos Advogados, e cujos informes tive o ensejo de manusear, me reforçou naquela convicção. Salvo meia dúzia de exceções, nenhum juiz considerou necessário aumentar, na respectiva comarca, o número de causídicos. Muitos falaram em excesso, e as exceções correram por conta de pequenas comarcas, onde a atividade advocatícia *ne nourrit pas son hamme*. Várias circunscrições se satisfaziam (no dizer dos juizes) com as visitas periódicas dos profissionais das cidades próximas. Por outro lado, não consta tenham escasseado, em São Paulo, os candidatos às nomeações¹ livres para delegados de polícia ou advogados da administração pública, nem que os resultados de concurso hajam impedido o provimento de qualquer lugar na magistratura ou no Ministério Público. No que se refere a este último, a proporção era, até há pouco, de dez inscritos para uma vaga.

Talvez a qualidade dos candidatos deixe muitas vezes a desejar. Isto sempre aconteceu; mas é fenômeno que se vai atenuando na medida em que aumentam as vantagens do cargo e em que o poder público progride no respeito ao princípio

do concurso. De qualquer forma, tem razão J. F. M. ao deixar transparecer que aquela qualidade depende da adequação e eficiência do ensino jurídico. Daí a sua sugestão no sentido de se submeter a estrutura desse ensino a uma "reforma radical". De acordo — embora o meu otimismo em relação às reformas radicais do ensino seja mais moderado que o do autor. Mudam-se as leis, os homens continuam os mesmos. Admito, entretanto, que a reforma faça bem, mesmo porque nenhuma escola, seja qual fôr o seu nível ou categoria, deve imobilizar-se na tradição. E lembro desde logo a contribuição que apresentei em 1951, constante destes três ingredientes: limitação estrita de matrículas, tempo integral para os alunos, tempo integral para os professores (*Estado*, 28-12-51 e 3-12-52).

Onde, porém, não percebo o argumento do meu dileto amigo, é na justificação da sua "solução de emergência", a ser usada enquanto se espera pela reforma radical. Essa solução, disse J. F. M., é a criação de faculdades de Direito oficiais, a serem distribuídas pelo interior do Estado. Mas como? Se a solução "radical" — aparentemente mais pronta, mais eficaz, mais econômica — endireita tudo e resolve o problema, por que não usá-la desde logo? Por que agravar as dificuldades aumentando o número de cursos do velho estilo? Não chego a compreender. De minha parte, indo ao âmago do assunto geral encarado por J. F. M., creio não dizer nenhuma novidade ao afirmar que a verdadeira solução, acima de qualquer emergência ou de qualquer plano de reforma,

depende essencialmente da elevação cultural do nosso povo. Pois é das classes populares, e não mais da aristocracia do Império, que nos vêm agora os estudantes das escolas superiores — moços aos quais acenamos com os privilégios dos diplomas, esquecendo-nos, entretanto, de prepará-los no devido tempo mediante bases culturais adequadas e, sobretudo, pela formação do hábito do estudo. Em face dos graves problemas educacionais do Estado (que não diferem senão em extensão dos problemas educacionais do País), o eminente magistrado quis encarar apenas o da quantidade e qualidade dos profissionais forenses. Quando volver a sua análise para os níveis inferiores do ensino, notará S. Ex' a fragilidade das bases em que se apoiam as nossas escolas superiores. Por "falta de verba" (é o refrão tradicional) deixamos sem ensino elementar, no País, metade da população infantil, e damos à outra metade um simples simulacro de ensino primário — um ensino primário "tresdobrado", incapaz de suportar a estrutura de um curso secundário decente. O resultado, para as faculdades, é o que se vê — mau na capital e pior ainda no interior.

Daí a minha insistência em reclamar contra as escusáveis expansões da rede escolar de nível universitário: tudo quanto se adicione a ela é automaticamente subtraído à miséria da educação elementar. Dizia há poucos dias no Senado o sr. Daniel Krieger, relator do orçamento do Ministério da Educação: "Enquanto a tendência no mundo é para a difusão do ensino em todas as camadas da população, o Brasil concentra recursos na for-

mação de bacharéis, esquecido de lançar as bases do seu edifício educacional". Essa afirmação do senador gaúcho se harmoniza com as conclusões do Conselho do Desenvolvimento, órgão subordinado à Presidência da República, em recente e minucioso estudo retrospectivo do orçamento conjunto da União, dos Estados e dos **Municípios**: decresce a participação do grau elementar nas despesas públicas totais com o ensino (60,3% em 1948, descendo a 43,2% em 1956), ao passo que sobe vertiginosamente o quinhão do ensino superior (12,4% em 1948, elevado a 26,0% em 1956). Somos um País pobre, inclusive no seu Estado mais rico, que é o de São Paulo. Se nos Estados Unidos, para alimentar e educar 1.000 crianças até 15 anos, trabalham 2.400 adultos de 20 anos e mais, no Brasil, para igual número de crianças os adultos são apenas 1.600. E os adultos de cá — seja por doença, seja por ignorância — produzem muito menos que os de lá. Temos, portanto, que gastar com parcimônia e procurar aumentar a produtividade geral da população. Nesse particular, e levando em conta a pletora de bacharéis em direito (que, *data venia*, continuo a afirmar), atende muito mais ao interesse público melhorar e difundir a educação popular do que criar novas faculdades de Direito. — ALMEIDA JÚNIOR — (O *Estado de S. Paulo*, S. Paulo).

HIGIENE MENTAL, ESCOLAR

Durante longo tempo os distúrbios psíquicos, englobando as diversas variantes de desajustamentos,

foram atribuídos a fatores hereditários, fundamentando-se o conceito na teoria da heredodegeneração e da constituição. Era essa a fase em que pedagogos e médicos se mantinham de braços cruzados ante o que se acreditava irremovível. Era, também, a fase da orelha de burro, da palmatória e da vara, embora contra isso se insurgissem Pestalozzi e seus discípulos. Pfister¹ lembra que Pestalozzi previra fatos que constituiriam depois legítimos postulados da psicanálise. O gênio educador escrevia, em 1782, no *Schweizerblatt*: "as primeiras necessidades do homem são físicas e é a satisfação destas primeiras necessidades corporais que faz a primeira impressão educativa sobre o filho do homem em sua existência terrestre; ela é a primeira condição da educação e sobre ela repousa o primeiro desenvolvimento de suas forças e disposições. Suas necessidades corporais são a base de suas forças; conduzem simplesmente, e em linha reta, ao duplo fundamento da verdadeira sabedoria humana e da virtude ao reconhecimento e ao amor, que é a base de toda a moralidade humana".

Mas, pouco a pouco, a psicologia vai-se desprendendo das velhas amarras e inicia a grande marcha renovadora como ciência de fenômenos, revolucionando a medicina, abrindo novas e largas avenidas à pedagogia. Sob a influência desta ação renovadora e, sobretudo, graças às conquistas dos diversos movimentos derivados da psicanálise, surgem novas perspectivas.

1 Cit. por Artur Ramos, *Educação e Psicanálise*, Cia. Edit. Nacional, Rio de Janeiro, 1934.

Uma nova ciência se põe a serviço da educação, e mais outra surge para revigorá-la, mantendo e melhorando o terreno conquistado. Floresce a psico-higiene, tendo à frente o iluminado Clifford Beers. Seis congressos internacionais de Higiene Mental se sucedem, congregando sábios do maior renome, e os trabalhos doutrinários da Sociedade Higiene Mental dos Estados Unidos da América do Norte, nascida do Comitê fundado com o apoio de Barker, Favill, Elliot Welch, Blumm, Boch, Russel e outros, irradia nova e generosa forma de ciência social. Surgem cursos especializados nas grandes universidades, e cedo se destaca, na de Basileia, a cátedra do Prof. Meng. Até então, em algumas escolas primárias cuidava-se do corpo do alunos em parques e precários serviços clínicos; não ter sarampo ou não contrair varicela ou não apresentar — e isto já foi conquista posterior — todos os dentes cariados, já parecia muito e enchia as medidas sanitárias da higiene escolar da época. O espírito, esse ficava à mercê do destino, como manter uma alma sã parecia ser tarefa tão estranha a um professor, que escapava mesmo à imaginação dos de maior boa vontade. E sendo a infância — não nos cansemos de repetir — "a idade de ouro para a higiene mental", vasto material humano ainda plástico escapava, assim, à ação psico-educadora, para constituir em futuro próximo a grande messe dos desajustados sociais.

Na infância é que se pode deter a marcha de graves e, futuramente, talvez irremovíveis distúrbios da conduta e do caráter e dos fatores

neurotizantes que agirão, depois, à distância, pois se vai evidenciando, mais e mais, que não existe neurose no adulto sem que tenha raízes numa primo-neurose infantil. "A melhor medida preventiva é curar a neurose infantil, geralmente superficial e curável na maioria dos casos mediante educação adequada"². As clínicas de conduta infantil surgem nos EE, UU. e se multiplicam em todos os países. Só na América do Norte existem em funcionamento, atualmente, cerca de três centenas de *Childreris Guidance Clinica*. Na Europa, o Instituto de Ciências de Educação em Genebra, centro dos mais avançados em psicopedagogia, substitui o antigo Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Claparède. Médicos e pedagogos já não cruzam os braços budisticamente. Nesta nova era, nesta Idade da Higiene Mental, a escola tem sido a grande beneficiada. Surgem os serviços de ortofrenia e higiene mental escolar, "facilitando a tarefa árdua do ensino", prevenindo e "corrigindo, igualmente, os desajustamentos psíquicos, os distúrbios da conduta, tão freqüentes entre escolares, e que constituem a pedra de toque de futuros, mais graves, e então talvez incuráveis defeitos caracterológicos. Essas oscilações psíquicas individuais são agora estudadas em função do rendimento social, encarregando-se o serviço de ortofrenia e higiene mental de corrigir os problemas psicológicos que oscilam desde os mais leves desvios aos mais sérios transtornos evolutivos,

2 Szekely, B., *BI Nino Neurótico*. Publ. Cient. Imago, Buenos Aires, 1943.

sejam eles de fundo orgânico ou psicogenético. A higiene mental escolar tem, ainda, sua maior tarefa em prevenir e orientar igualmente a criança normal para que ela assim se mantenha."³

O estudo da personalidade da criança ganhou com as aquisições psicológicas da psiquiatria clínica, principalmente, com o movimento de revisão iniciado com a psicanálise e ampliado por outros movimentos dela derivados, destacando-se a metodologia adleriana, que desanuviou horizontes até então envoltos em densa incompreensão. O caráter finalístico da teoria da Psicologia Individual de Alfred Adler*, indagando o motivo na determinação dos fenômenos psíquicos ao invés da causa — que para a escola ortodoxa é sempre o alvo a atingir — trouxe para o domínio de pedanálise uma visão nova, projetada sobre novo ângulo teleológico. "O ideal de dominação", ilustra-nos Adler, "ligado aos instintos do Ego, evolui num plano de vida onde se sobrepor aos outros é a linha diretora, dando lugar a estados chamados de compensação quando o ideal é atingido, quando falham as tentativas de assenhoração do plano almejado. Chega-se, assim, a uma tática de substituição angustiosamente necessária e, des-tarte, imposta; atinge-se um plano fictício, *arrangement* compensador

3 Gonçalves Fernandes, *Memorial ao Departamento de Educação de Pernambuco*, Recife, 15 de fevereiro, 1946.

4 Adler, A. a) *Cber den nervosen Charakter*. Ed. 3. Wiesbaden, 1922. b) *Praxis and Theorie der individual Psychologie*. Ed. 2, 1923.

que é a forma expressa da conduta por ideal falhado do neurótico". Surgem, então, várias nuances de distúrbios do comportamento, relacionados ao complexo de inferioridade em suas variantes, verificando-se na conduta da criança tentativas outras de superavaliação pessoal, que podem oscilar desde a mentira (mentira por imposição de prestígio), ao furto "mais esperto", ou ainda sentimento de incompletude, passando pelas mais diversas gamas de vitórias negativas de compensação ou vitórias anti-sociais de compensação.

As múltiplas formas de manifestação da personalidade encerram, através do seu conteúdo simbólico, objetos de análise que nos podem fornecer elementos para o estudo desses desvios, sejam desenhos espontâneos, rabiscos feitos nas paredes dos corredores ou do W. C, atitudes individuais diante de colegas durante as aulas ou no recreio e jogos escolares, nas relações chamadas, em sociologia, "verticais" (as de aluno-professor, filho-pais, ou seja, relações de autoridade-submissão), e nas chamadas "horizontais" (as de colega-colega, ou de vizinhança ou grupo, ou seja, de igual para igual). Daí o interesse em recolher habilmente um material que, via de regra, tem sido relegado ao mais completo descaso na observação da criança em suas diversas atitudes de comportamento. Partindo desse material, digamos prope-dêutico, chegaremos a como encarar o tratamento da criança difícil e "nervosa", tratamento, também, inspirado nos conhecimentos da psicologia, da psicopatologia geral, psicoterapia "expressiva" e principalmente analítica, nos moldes da

orientação médico-psicológica dos modernos centros de investigação dos problemas da criança escolar e pré-escolar, como as *Children's Guidance Clinics* de Boston e New York, como o Serviço Médico-Pedagógico de Valaisan, a cargo de Répond, orientados todos segundo as recentes conquistas da psicanálise, e cujos resultados práticos no setor do ensino são tão elogiados pela especialista portuguesa Leite da Costa". Estas novas conquistas da psicopedagogia, seguida a diretriz de Adler, mostram-nos que o sentido de sociabilidade ou de comunidade (*Gemeinschaftsgefühl*) abre valiosas estradas terapêuticas na recuperação do desajustado, uma vez que êle se apresenta na criança como um amortecedor dos instintos de agressão, corrigindo-os, modificando as impulsões e transformando as imposições decorrentes da "vontade do poder" que, doutro modo, a levariam a situações especiais de choque com o ambiente, dando lugar ao escolar difícil. Adler⁶, estudando crianças difíceis no meio escolar, encontrou situações que divide em três escalões:

a) Crianças com inferioridade de órgãos, portadoras de defeito orgânico ou doentes. Esse estado inferiorizante em relação às outras crianças sadias, ao seu grupo, faz surgir uma forma característica de atitude psíquica, chamada atitude de compensação por sentimento de inferioridade. Esta atitude pode

5 Deite da Costa, M. I., "Funcionamento numa consulta psicanalítica na Suíça", *Criança Portuguesa*, n. 1-2, 1942.

6 Adler, A., *Individual Psychologie in der Schule*, 1942.

desencadear, por sua vez, formas de comportamento que implicam desacordo com o ambiente escolar ou luta contra o mesmo; um desajustamento que poderá ser corrigido em tempo pelo tratamento reparador, no caso do defeito orgânico, ou pela recuperação da saúde. Apreciação: — A este respeito não podemos deixar de citar a Escuela de Enseñanza Primaria y Corrección Motriz de Montevideú, dirigida por Marsa Lusiardo, e que é admirável conquista pedagógica neste setor.

b) Crianças mimadas, que, por erro educacional no lar, se apresentam como coletor total de atenções prestadas pelo meio parental e que, no meio escolar, não encontrando o mesmo clima superafetivo, reagem desfavoravelmente, apresentando-se como problema. Apreciação: — Os pais, os primeiros educadores, são os responsáveis por tal situação. Stekel⁷, sem exagero doutrinário, preconiza a reeducação dos pais para que se possam educar seus filhos. Dum modo geral, abstraindo esta face do problema educacional dos pais, devem eles cultivar na criança o sentimento do próximo, num jogo de socialização da criança, que dos elos iniciais formados pelo binômio mãe-pai se deverá estender progressivamente a irmãos, pessoas outras do círculo familiar, projetando-se, por etapas, do lar para a sociedade, do familiar para o coletivo.

c) Crianças odiadas, comumente enjeitadas (filhos adotivos, órfãos, filhos ilegítimos, enteados), escorraçados, maltratadas e privadas de

amor — o extremo oposto do caso precedente — e que se apresentam desconfiadas e medrosas, estranhas ao seu ambiente. Apreciação: — A terapêutica para este caso consiste no correto contato social. A experiência da escola adleriana apresenta como solução para este tipo de desajustamento cinco tipos de "comunidades", onde se visa à adaptação social pelo desenvolvimento do sentimento do próximo. A primeira é chamada "Arbeitsgemeinschaft" (Comunidade de Trabalho), uma forma de escola ativa: aprender trabalhando, realizando e fazendo, desenvolvendo, num sentido de comunidade interesses objetivos reais e espontâneos. A segunda, chamada "Verwaltungsgemeinschaft" (Comunidade Administrativa), estabeleceu a própria direção pelos alunos, organizando-se em classes de cinco a sete, dirigidos por um chefe, encarregando-se de dirigir o comportamento e o trabalho da classe durante sete dias, num aprendizado de observação e autocrítica objetiva. A terceira, chamada "Aussprachsgemeinschaft" (Comunidade de Conversação), intimamente ligada à anterior, promovendo debates entre a classe, num aprendizado de conversação que atinge a correção de certos sentimentos de valorização, promovendo, simultaneamente, entre alunos, um controle objetivo. A quarta, chamada "Stutzungsgemeinschaft" (Comunidade de Ajuda Mútua), estimulando o amor ao próximo, a ajuda ao semelhante, o espírito de grupo, o espírito de servir. A quinta, chamada "Erlebnismgemeinschaft" (Comunidade de Vida e Experiência), proporcionando à criança aprendi-

⁷ Stekel, W., *Educação dos Pais*. Tradução brasileira, José Olympio Edit., Rio de Janeiro, 1936.

zado e vida em comum, unindo as crianças pela solidariedade afetiva, promovendo excursões e espetáculos para o grupo, jogos coletivos, espírito de equipe, congraçando as crianças no mesmo sentimento coletivista.

Estas aquisições trazidas pela psicologia individual adleriana e acrescentadas, no terreno da medicina mental e somática, pelo patrimônio de conquistas legadas às ciências médicas pelos fundamentos da psicanálise freudiana — a medicina psicossomática — dão ao especialista uma extensão de conhecimento dia a dia mais animadora, permitindo abordagem mais ampla dos fenômenos psíquicos, das tramas do comportamento infantil. Assim, verifica-se que, tal como a elevação de temperatura, estratégica defensiva do organismo contra os processos infecciosos, os distúrbios "nervosos" da criança são reações da infância contra a realidade ambiental ou contra tendências verificadas ou processadas em si mesma. Essas reações psicológicas da criança às diversas excitações do meio ambiente, reações-sintomas dos seus complexos, podem tomar os mais variados aspectos, manifestando-se não apenas por turbulência, atos anti-sociais ou a-sociais, irritabilidade, impulsões, crueldade, estados depressivos, timidez, mentiras, furtos, como também por perturbações motoras, tiques, gagueira, agitação noturna, enurese. A complexidade na despistagem do conflito social responsável pela manifestação nervosa da criança é das mais intrincadas em determinados casos, sabendo-se que a mesma ação emocional pode desencadear diversos sintomas aparentes, reverso doutro fato comprova-

do: dado sintoma ou dada conduta não correspondem sempre ao mesmo conflito causai. Mas o que sobretudo chama a atenção do especialista é que esses distúrbios nervosos não se traduzem por síndromos nervosos definidos, mas por perturbações da atitude mental e do caráter, dando lugar às mais diversas situações-problemas. Eis por que, mesmo aos olhos de alguns médicos de orientação fisicista, tais situações são habitualmente incompreendidas, imperfeitamente interpretadas e pior tratadas. Mas, longe de impor desânimo, esta dificuldade fêz com que os ortofrenistas norte-americanos dos nossos dias, nem otimistas em demasia, nem demasiadamente pessimistas mesmo diante de casos reservados, exaltassem a atitude dita melhorística, isto é, procurar obter sempre uma melhora que seja, quanto possível, uma gradação de conquista mesmo lenta, paciente, beneditina. Atitude que deu como resultado modificações sensíveis e compensadoras até em casos há dez anos atrás considerados "socialmente inoperáveis". A triagem cuidadosa das causas externas (ambientais e sócio-individuais) e internas (psico-individuais) dos fatores desencadeantes, o estudo do meio parental, as condições de vida dos pais, formação de hábitos, costumes e usos, relações de vizinhança e da influência, que esmiuçadamente devem ser tratadas e observadas, tanto quanto num exame, digamos clínico, todo um envolvimento sócio-médico-psicológico aporta-nos às múltiplas configurações reacionais da criança nas suas variantes de comportamento ou conduta, e sugere-nos, igualmente, medidas terá-

peuticas reparadoras, recuperadoras ou ainda melhorísticas.

Abordando desde os berrantes desajustamentos ou mais salientes distúrbios do ajustamento da criança à escola, chegaremos aos pequenos distúrbios individuais, aos ligeiros sintomas neuróticos igualmente preocupantes pelas suas conseqüências presentes, próximas ou remotas. Assim, distúrbios da palavra falada, por exemplo, têm sido motivo de interessantes estudos, como o de Bernard Mayer", que, observando 116 escolares portadores de gagueira e investigando num largo inquérito médico-psicológico, chegou à conclusão de que a gagueira, quase sempre, é originada num conflito psíquico, cujo mecanismo parece assim agir: a linguagem corrente e desembaraçada dá lugar à possibilidade de expressão de certos impulsos ou idéias proibidas; a gagueira surgiria como barreira imposta pela criança, isto é, pela sua censura (ou seja, pelo seu Super-Ego) ao desenrolar perigoso de impressões inconscientes, sendo assim um fenômeno de inibição, uma manifestação neurótica. Em maior campo de observação, quatro anos antes, Arnold, de Viena, estudando elementos outros causais, orgânicos e funcionais, dá-nos uma síntese cômoda da questão⁸. Chamando "Balbuties" à tartamudez, enquanto designa como "Stammeln" ao titubeio que os logopedistas chamam "balbucio", expressa que a primeira é uma neurose de linguagem, tal

8 Mayer, B. O., " Psychosomatic aspects of stuttering". *J. Nerv. a. Ment. Dis.*, 101-127, (fevereiro) 1945.

9 Arnoud, G., *Uber Sprachstorungen und deren Behandlung*. Wien. Klin. Wchnschr. S, 1941.

como a encontrou Mayer, caracterizando-se pela emissão, ora tardia, ora explosiva, ora repetida, dos fonemas, estando condicionada a respiração defeituosa e a aumento do tono muscular; enquanto a segunda, nas suas diversas formas, é caracterizada por transpiração, supressão ou agregação de fonemas ou letras, dando-nos um conjunto vasto e heterogêneo de anomalias da palavra falada; entre elas, teremos síndromos de origem orgânica e ainda funcional, que necessitam exame cuidadoso para a diagnose diferencial. Stanley Cobb¹⁰, a este mesmo respeito, sintetiza em cinco esquemas os estádios de integração normal da linguagem:

I. Nível elementar: 1 — o neuromuscular, compreendendo os neurônios motores periféricos de inervação dos órgãos da linguagem e acessórios; 2 — a via corticobulbar, liame entre os centros corticais e os núcleos dos V, VIII e XII pares de nervos cranianos; 3 — o mecanismo de coordenação dos músculos da linguagem, ou seja, as vias bulbo-cerebelares e cerebelo-rubro-talâmicas, responsáveis pela ligação com o córtex e com as vias corticobulbares; na patologia deste sector, encontram-se: a) lesões interessando o aparelho periférico, defeitos labiais, palatinos e linguais, lesões decorrentes de avitaminoses (polineurites) e de processos infecciosos a vírus (poliomielites), ocasionando alterações na exteriorização da palavra articulada; b) lesões interessando o neurônio corticobulbar, ocasionando disartria (parali-

10 Cobb, S., "Speech disorders and their treatment". *Bull. N. York Acad. Med.*, 19: 34-36, (janeiro) 1943.

sia geral); e) lesões do sistema de coordenação, dando lugar à palavra explosiva ou escandida (esclerose múltipla), palavra monótona (parkinsonismo pós-encefálico).

II. Nível superior: 4 — este é relativo ao simbolismo e à praxia da palavra, caracterizando-se a existência de um hemisfério cerebral, dominante (esquerdo), embora a função da linguagem não seja inteiramente concentrada no hemisfério dominante, pois sabe-se que a linguagem primitiva e a emocional são, por vezes, elaboradas e expressas pelo chamado *minor hemisphere*. Deixando de lado suas considerações sobre as afasias e os processos decorrentes de estados demenciais, salientamos colocar Cobb neste quarto escalão desordens da linguagem que nos interessam particularmente, partindo do começo da exposição do seu pensamento sobre o assunto, para chegar finalmente à gagueira e à palavra hesitante, sob novo ângulo especulativo, ou seja, como fruto de assintonia no funcionamento dos hemisférios cerebrais. Cobb salienta que, na infância, os dois hemisférios cerebrais se equivalem, sendo a linguagem fruto de função ambi-hemisférica; processa-se depois, com o aumento da capacidade intelectual, o estabelecimento do domínio do hemisfério esquerdo, em cerca de 75% dos indivíduos, verifica-se, então, quando essa dominância mono-hemisférica não se define, a presença de determinadas formas de gagueira. Este fato é comprovado pelo eletroencefalograma, que assinala desigualdade das ondas alfa nos dois hemisférios, tendo Lindsey¹¹ observado

assincronia inter-hemisférica em pacientes portadores de gagueira. O tratamento de Orton, pela reeducação de tais pacientes na infância, visa o desenvolvimento do domínio de um hemisfério cerebral sobre o outro; — o meio ambiente, por fim, dentro da nossa concepção psicogenética, a formação de hábitos na criança, os elementos emocionais, neuróticos — fatores verificados nos casos de distúrbios da palavra por ação emocional ou neurótica, dentre todas as mais frequentes.

Devemos acentuar que todos os distúrbios de comportamento infantil até aqui referidos não implicam, no sentido clínico, a suposição de doença mental, pois tais crianças observadas e tratadas nos serviços de ortofrenia e higiene mental não são doentes mentais declarados, mas crianças somaticamente sadias no sentido neuropatológico e que apresentam problemas de conduta. Praticamente, pois, toda esta ação e todos estes comentários são feitos em torno de crianças que se encontram dentro dos quadrantes da normalidade e não de crianças portadoras de enfermidades mentais, as quais deverão ser encaminhadas a serviços de psiquiatria infantil. Falando em normalidade, devemos frisar que, em Higiene Mental, consideramos como normalidade a mediana do comportamento ideal. A normalidade mediana é uma constante em função dum grupo social e da sua moral-cultural. A normalidade ideal, esta operará variar de indivíduo para indivíduo. Aliás, sobre o conceito de normalidade na criança, e com muito bom senso, diz Grace Abbot, diretora do United States Children's Bureau, no prefácio do livro de Douglas Thom sobre

11 Cit. por Cobb 10.

os problemas diários da criança: "Seria difícil definir a criança normal. A normalidade não é a perfeição, pois esta é coisa demasiadamente rara para daquela maneira ser chamada. Tanto é assim que, diante da perfeição, ouvimos dizer com frequência: é anormalmente bom! Na sua maioria, as crianças são normais. Poucas serão, entretanto, perfeitas, se é que existem crianças perfeitas". A normalidade no campo da vida mental da criança consiste na sua aptidão para viver de acordo com uma norma estabelecida para a idade, para as realizações intelectuais e as adaptações sociais. A ortofrenia e a higiene mental visam corrigir os distúrbios psicológicos do comportamento infantil, as inquietações psicológicas da criança com todo o seu cortejo de distúrbios decorrentes, e recuperá-la no sentido do perfeito ajustamento social, favorecendo o desenvolvimento harmonioso, a educação e a felicidade.

A ação psicoterápica na infância pode inteligentemente ser praticada até pela própria educadora (educar num sentido integral, o que, naturalmente, requer educadores com correta formação pedagógica, o que inclui correto ajustamento socioprofissional), utilizando aquela forma dita "expressiva" — psicoterapia expressiva — que compreende a apreciação e orientação de jogos infantis e brinquedos espontâneos e dirigidos. Telma Rega de Acosta" relata

12 Thom, O. A., *Los problemas diários dei nino*. Trad. espanhola. Edit. G. Kraft Ltde., Buenos Aires, 19 43.

13 Acosta, T. R. de, "Psicoterapia en Ia infância". *Rev. Psiquiat. y Crim. B. Aires*, 7:483-490, (novembro-dezembro) 1942.

os resultados obtidos com tal prática em casos de neurose infantil, chegando obter completa readaptação familiar das crianças em apreço. Ela preconiza, para o tratamento da inadaptação infantil, essa prática, assinalando a rapidez de desaparecimento do sintoma neurótico e completa restauração do desenvolvimento psíquico. Ora, em última análise, essa ação terapêutica está fixada dentro das normas apregoadas pela Psicologia Individual com as suas curas de comunidade. Mas o emprego de brinquedos como fator de aproximação, como desencadeador de transferências terapêuticamente utilizáveis, tem sido praticado entre especialistas norte-americanos de todas as tendências. É a *play interview*, tão aplicada na *Ghildren's Guidance Clinic*, e que tem merecido as mais entusiásticas referências, entre os novos recursos terapêuticos. Sendo o brinquedo um elemento capaz de promover abordagem mais simpática e agradável à criança, estimulando-lhe os interesses, sua utilização por parte do ortofrenista lhe confere vantagem inicial de grande porte. Secundariamente, ainda, o brinquedo é o material com que a criança objetiva o seu mundo interior e expressa as suas normas e tendências de conduta, dando ensejo a manifestações emotivas, uso e atitude que, observados e analisados, não apenas trará melhor compreensão a seu caso, como, a seguir, agirá à maneira de elemento socializante, considerando o brinquedo como um jogo de socialização da criança, tal como pacificamente se admite em psicologia so-

ciai, Melaine Kleine¹¹, tomando como ponto de partida a idéia de que a expansão mais natural da criança se verifica no seu comportamento diante dos brinquedos, forma de ação mais natural para a criança do que a expressão dos seus sentimentos pela palavra, incorporou, depois de uma fase experimental auspiciosa, a técnica auxiliar do emprego de brinquedos e jogos no sistema de análise da alma infantil. "A análise dos brinquedos", diz Melaine Kleine¹⁵, "mostra que, quando os instintos de agressão estão no auge, a criança nunca se cansa de raspar e cortar — quebrando, molhando e queimando toda a espécie de cousas, como papel, fósforos, caixas e brinquedos, que representam simbolicamente seus pais, irmãos, e o corpo de sua mãe, e que esta ânsia de destruição se alterna com crises de ansiedade e um sentimento de culpa. Mas quando essa ansiedade diminui, lentamente mesmo, vêm para o primeiro plano suas tendências construtivas". Hug Hellmuth, aplicando técnica semelhante, realiza seus estudos sobre a psique infantil observando a criança no seu próprio ambiente e participando dos seus jogos e brinquedos. A psicologia profunda, ampliando o conceito de Groos sobre a função teleológica do jogo na criança, elucidou serem os brinquedos infantis a representação simbólica dos desejos e dos anseios da criança em

relação a sua "entourage", realizados num plano mágico do pensamento, uma vez que executa ela atos que lhe são vedados pelo seu ambiente familiar no plano real e lógico. Temos, assim, o brinquedo infantil como um material de grande valia na análise da alma do infante. Os estudos de Robert Walder, Schneider, Searl, Zulliger, Hoffer, Tamm, Dorothy Burlingham, Lili Roabiezek, Heinrich Stern, Dora Strauss-Weiger, Pipal, Numberg, sobre o brinquedo e o jogo infantil em função da análise da criança em suas diversas manifestações aportam-nos a um verdadeiro mundo em miniatura onde se expandem simbolicamente, numa licença da realidade, todas as fantasias duma realidade proibida e, mais do que isso, intensamente ansiada¹⁹. Fleming e Strong¹⁷ apresentam, a este propósito, o caso da neurose dum escolar com tendências artísticas, cujo problema terapêutico reclamava o estabelecimento do contato social, alívio da ansiedade e condicionamento de situações que permitissem descarregar suas tendências hostis e destruidoras e a sua reorientação no sentido da realidade. Pois bem, entre os meios terapêuticos ensaiados, o jogo de xadrez, que entrava situações de valor dramático e social, foi a chave do grande êxito. O jogo, atuando como meio de socialização, fêz, ainda mais, expandir o paciente, permitindo-lhe exteriorizar suas tendências hostis, atuando

14 Kleine, M., *Die Psychoanalyse des Kindes*. Wien. Int. PsA. Verlang. 1932.

15 Kleine, M., "O raiar da consciência na criança" — in *Psychoanalysis today*, trad. brasileira. *A Moderna Psicanálise*. Gertrum Ltd. Edt., Rio de Janeiro, 1936.

16 Zeitschr. f. ps. A. Pädagogie, vol. VI, n. 5-6.

17 Fleming, J. e Strong, S. M., "Observation on the use of chess in therapy of an adolescent boy". *Psychoanal. Bev.*, 4, 1943.

do, por fim, como elemento de re-educação do pequeno paciente diante do seu ambiente social. Vemos, neste caso, o jogo encarado não como elemento meramente propedêutico de valor, mas como elemento terapêutico de excepcional alcance. Carl Rogers¹⁸, ampliando o sentido sócio-educacional do jogo infantil, sugere seu emprego como avaliador das reações infantis diante da conduta dos pais; êle salienta que a psicoterapia infantil abrange também os pais e, neste sentido, o jogo infantil atua como elemento de controle ambiental. A psicoterapia infantil tem seu princípio básico no preparo da criança para sua maturação, prevenindo, prevendo e condicionando sua capacidade de adaptação social presente e futura. Neste plano, o jogo infantil atua na criança como verdadeira catarse ("catharsis": liberação de traumas afetivos, "purgação" psíquica, "lavagem" mental). E salienta que este recurso é de excepcional importância na aproximação e compreensão mútua de pais e filhos, e de incremento dos liames de afeto familiar. O exame da conduta da criança diante dos brinquedos serve como diretriz aos pais para avaliar dos efeitos educacionais postos em prática, da qualidade dos seus métodos e, assim, permitir corrigi-los. O brinquedo, num jogo de polarização, compensa ainda a falta de habilidade vocal da criança para exteriorizar seus conflitos, compensando-lhe os sentimentos e evitando atos de violência contra os que a rodeiam. O brinquedo e o jogo

infantil dão, ainda, ao educador, elementos para aquilatar do desenvolvimento neuromuscular no infante, sabendo-se que certos retardados motores são encontrados entre os desajustados escolares. Myrtle McGraw¹⁹, estudando o desenvolvimento neuromuscular da criança, seguindo a orientação de Tilney, onde os dados colhidos no exame de funções motoras são especificamente considerados em paralelo com a evolução estrutural do sistema nervoso, selecionou certos grupos de atitudes motoras que oferecem fases nitidamente identificáveis nos primeiros anos de vida e sujeitas a modificações relacionadas que surgem concomitantemente na fase de organização do sistema nervoso. Ela estuda o comportamento desde a fase neonatal, o desenvolvimento neuromotor nas diversas manifestações, encarando as diversas formas de comportamento sob um ponto de vista cronológico e as suas relações com o desenvolvimento sensorial desde as primeiras reações globais e difusas até as localizadas e especificamente relacionadas. Graças a estes estudos, sabe-se, modernamente, em pedagogia, que o aprendizado é função da maturação neuromuscular, e que é impossível procurar obter o desempenho perfeito de uma atividade motora, antes que o desenvolvimento das estruturas cerebrais o permita. Certas exteriorizações de atitude motora da criança foram identificadas ainda pela ilustre pesquisadora como atividades verificáveis em espécies inferiores, *reliquat* de funções filo-

18 Rogers, C. R., "Therapy in Guirtance Clinics." *J. Abnormat s. Soe. Psychiat.*, 2, 1943.

19 Mc Graw, M., *The Neuromuscular Maturation of the Human luta» t.* Columbia Univ. Press, 1943.

geneticamente amortecidas para a espécie humana e que desaparecem quando o controle cortical atinge o grau de maior desenvolvimento, provocando inibição dos núcleos subcorticais e favorecendo novas atividades neuromusculares que se englobam no tipo habitual de comportamento.

Sybil Foster³¹, estudando um milhão de crianças da Clínica de Hábitos de Massachusetts, encontrou continuamente, em diversos casos de distúrbios da conduta, a alarmante relação da proposição criança-lar no desencadeamento dos fatos, ao ponto de poder relacioná-los como respostas a estímulos às situações verificadas dia a dia no seu ambiente doméstico. A este mesmo respeito, Anna Freud e Dorothy Burlingham²¹ proclamam que atualmente, ainda, o conhecimento de que certos tipos de desajustamentos psicológicos sempre coincidem com a falta de vida normal no lar, durante os primeiros cinco anos, está restrito a alguns poucos psiquiatras e psicologistas. É necessário que se divulgue, pois que, por detrás de uma criança-problema, há, quase sempre, um pai-problema, uma mãe-problema ou um lar-problema. E se indague, como o fazem os ortofrenistas norte-americanos, se não existe, por acaso, igualmente, uma professora-problema. A reação infantil decorre de falhas da própria conduta educacional. A criança traz

do lar para a escola os reflexos da educação parental. É necessário que ali encontre um ambiente que distenda um processo educativo perfeito até à sua origem, se fôr necessário. Isto, contudo, não se tem verificado ou não se verifica na maioria dos casos, para não dizer sempre, não apenas entre nós mas um pouco por toda parte. Às vezes, os erros educacionais do lar se "enriquecem", desafortunadamente, na escola, com novos erros educacionais. E o que deveria ser uma fonte de educação — porque a escola não deve apenas instruir, mas educar, educar no mais largo sentido — pode-se transformar numa forma negativa de exaltação de desvios. Professôres e pais mentalmente ajustados poderão, numa equação social realizável, estar para a criança, assim como a criança para o ajustamento mediano. Nesta tarefa de importância transcendente para a psicopedagogia, pais e mestres se deverão unir, corrigindo, pela compreensão mútua das suas responsabilidades, os próprios desajustamentos para que eles não se projetem sobre filhos e alunos. Numa pequena cidade do interior do Estado de New York, há 25 anos atrás, numa estância de verão, um grupo de senhoras abordou, no decurso duma reunião social, problemas educativos comuns a pais e mestres.

Discutia-se por que muitas crianças, normais em tudo, apresentavam-se nas classes insubmissas e desatentas. Onde a responsabilidade de tal fato? Na escola ou no lar? Alguém sugeriu que professoras e mães se reunissem periodicamente para estudar estas questões e procurar ver quais as medidas

20 Foster, S., "Personality deviations and their relation to the home", in *An Outline of Abnormal Psychology*. Modern Library. N. York, 1929.

21 Freud, A. e Burlingham, D. T., *War and Children*. Med. War books, N. York, 1943.

indicadas para sanar tais ocorrências. Desta reunião histórica nasceu a célula central da Associação de Pais e Mestres, organização que conta com 2.600.000 membros nos EE. UU., Porto Rico e Hawaii, zonas de influência americana, realizando a mais perfeita obra de assistência à criança escolar, numa colaboração íntima e perfeita entre a escola e o lar.

Os escolares difíceis, "problemas", devem ser cuidados na sua própria escola e não, comodamente para a escola, serem transferidos para estabelecimentos destinados a anormais — "antecâmaras da loucura", na expressão de Artur Ramos²². fisses escolares difíceis não são "tarados", nem doentes mentais. Os portadores de doença mental, facilmente identificáveis, estes sim, deverão ser encaminhados a instituições especializadas para retardados mentais e psicopatas. Aos escolares difíceis, às crianças-problemas, abrem-se as portas dos serviços de ortofrenia e higiene mental escolar, auxiliados por serviços outros tangentes e correlatos, dos quais salientamos o Serviço Social, de excelsa importância em nosso campo de ação no que diz respeito à assistência ao lar, aos desajustamentos domésticos, tempestades que fustigam a criança na família, com todo seu cortejo de vícios sociais, miséria social, criminalidade, doença e fome, ao ponto de afirmar **Jule Eisenbund**²³: "chega-se a ver, em re-

sumo, quando se encara o comportamento através do prisma social, que, além de não existir o que chamamos doença do indivíduo, não existe também esta coisa chamada indivíduo, exceto na medida em que representa — funcionando ora nesta, ora naquela situação — uma abstração flutuante e variável de um grupo, com cujos membros, modos e valores tem tal ou qual relação historicamente relacionada". E aí teremos, entrosado à escola, o grande campo de ação especial da psiquiatria, o grupo social — meio de cultura de desajustamentos infantis — aconselhando, educando, tratando, assistindo, melhorando, e fazendo participar o Estado dessa assistência e desse amparo às crianças de hoje e homens do futuro, para que possam chegar a ser simplesmente homens, mas, realmente, homens. — GONÇALVES FERNANDES — (*Revista do Ensino*, Porto Alegre).

DISCIPLINA E LIDERANÇA

O problema da disciplina em classe interessa a diretores, professores, pais e alunos, quer por sua repercussão na aprendizagem, quer pela contribuição esperada da escola na melhoria da conduta dos educandos, manifestada principalmente em suas atitudes de convívio social.

Um bom ambiente disciplinar dentro da sala de aula depende de numerosos fatores. O meio social de onde os discentes provêm, a organização da própria escola e até suas instalações materiais interferem positiva ou negativamente. Currículos e programas ajustados aos interesses e ao nível de maturidade do es-

22 Ramos, A., *A Criança-problema*. Biblioteca Pedagógica, S. Paulo, 1939.

23 Eisenbund, J., "Higiene Mental" .— in *A Moderne Psicanálise*, cit. 15.

tudante facilitam a ordem durante os trabalhos em classe. Os hábitos e as atitudes desenvolvidas no lar ajudam ou prejudicam, conforme sua natureza, a tarefa do professor. A par, porém, desses fatores interferentes, encontra-se como elemento decisivo a *personalidade do mestre*. E tanto isto é verdade que na mesma escola, com os mesmos alunos, há professores que mantêm disciplina e outros cujas aulas são verdadeiros períodos de anarquia.

No estudo desta questão convém de início esclarecer o que se deve entender por *classe disciplinada*. O ideal antigo de alunos imóveis e mudos, presos à palavra do mestre, incapazes de dele desviar o olhar durante cinqüenta minutos, além de nunca ter sido atingido na realidade prática, está totalmente superado entre os verdadeiros didatas. O aluno interessado acompanha com inteligência e vivacidade o desenrolar da aula, e para isso pergunta, responde às perguntas do professor, toma notas, participa dos trabalhos propostos, comenta mesmo com colegas uma ou outra afirmação do mestre, fugindo conseqüentemente ao velho padrão, que o equiparava a uma estátua. É um ser humano com as qualidades e os defeitos próprios de sua idade; incapaz de atenção continuada por muito tempo; tanto mais irrequieto quanto mais imaturo; aspirando a movimentar-se, falar, chamar a atenção sobre si próprio. Se, porém, todas essas reações estão canalizadas para as atividades que no momento focalizam a atenção da classe, e se tal movimentação é enquadrável dentro de certos limites, variáveis de aluno para aluno em função de

suas diferenças individuais, há adequação "ambiente disciplinar", segundo os ideais da Pedagogia moderna.

Esclarecido este ponto, referente à evolução do conceito de disciplina, voltar-nos-emos para o tema central deste artigo. Por que certos professores conseguem boas atitudes em classe e outros não? Os estudos modernos concernentes à *liderança* podem lançar alguma luz sobre a questão. É claro, porém, que não basta atentar apenas para este ponto, porque as condições pessoais do mestre são múltiplas, e nem todos os aspectos que interessam à disciplina filiam-se diretamente às qualidades de liderança dos docentes. Mas, por outro lado, se estes são verdadeiros líderes, são consideráveis suas possibilidades de criar tal ambiente disciplinar positivo.

Os que primeiro pesquisaram a liderança e suas causas perderam-se na elaboração de longas listas de atributos pessoais. Por exemplo, o líder necessitaria de: energia física e nervosa; caráter (em sentido moral); inteligência, secundada por imaginação e bom humor; cultura geral; capacidade administrativa; capacidade técnica; coragem; senso de determinação e direção; decisão, habilidade educativa; cordialidade; intuição psicológica; senso de medida. ..

Em uma visão mais atualizada do assunto, reduzem-se tais qualidades a três essenciais:

a) *Qualidades pessoais*, que levem o líder a sobressair-se no grupo, que lhe granjeiem *prestígio*. Desnecessário será dizer que tais qualidades dependem do tipo de grupo que se

está analisando. Para um time de futebol, qualidades de ordem física; para um professor, os atributos que levam a considerá-lo como um "bom mestre". Neste caso particular, sobressaem: inteligência acima da média, domínio da matéria que leciona, domínio dos recursos e técnicas didáticas, aparência e apresentação pessoal, voz, linguagem etc.

b) *Intuição psicológica*, ou seja, a capacidade de compreender os comportamentos dos demais membros do grupo, de intuir os motivos que os originaram, as aspirações que os norteiam, e assim por diante.

c) *Domínio dos processos de influência pessoal*, desde a coação até a persuasão.

Que certos dotes pessoais pesam na balança, já fora assinalado por todos os autores, e daí as intermináveis listas de atributos para a liderança. A par, porém, de tais dotes — que podem aliás existir realmente ou ser atribuídos ao líder pelos participantes do grupo sem base verdadeira — há a salientar o papel decisivo dos dois outros elementos: *intuição psicológica e poder de influência pessoal*. Isto justifica a existência de mestres altamente preparados, portadores de inúmeras qualidades pessoais para o magistério, que, contudo, não atuam positivamente sobre os alunos, nem conseguem promover um autêntico ambiente disciplinar. Eles são "perfeitos" mas não se entrosam com os educandos; colocam o aluno à distância, não entendem suas condutas, não percebem as

causas de suas rebeldias nem os motivos de seus entusiasmos. Falta-lhes então a "intuição psicológica". Outros, ainda, compreendem os alunos, mas não encontram o caminho certo para influenciá-los; não sabem, conseqüentemente, como e quando usar a coação, a sugestão e a persuasão.

Para melhor compreensão do fenômeno da liderança, devemos distinguir o *chefe*, o *líder*, e o *chefe-líder*. A *chefia*, a direção, o comando têm por base a *autoridade*. Esta, por sua vez, fundamenta-se em tradições *do grupo, ou em estatutos, regulamentos, normas escritas*. Em um grupo *institucionalizado*, o chefe (denominado — conforme o tipo e o nível das funções — presidente, diretor, comandante, supervisor, gerente...) retira da *autoridade* sua posição de mando. Já o *líder* é típico de grupos sem organização definida. O substrato da liderança não é a autoridade e sim o *prestígio*, file lidera o grupo porque seus pares lhe atribuem *qualidades excepcionais*, com fundamento real ou não. Aliás, a própria palavra "prestígio", em sua origem, significa "ilusão" (o "prestidigitador" era quem criava ilusões, fazendo passes de mágica com os dedos). O *chefe-líder*, por sua vez, é o que alia à *autoridade o prestígio*, correspondendo à situação que julgamos apropriada ao professor.

Devendo o mestre ser um *chefe-líder*, necessita ter o aprestígio aos olhos da classe, já que a instituição Escola lhe dá de antemão autoridade. Se não é admirado e estimado pelos alunos, estes lhe obedecem

como qualquer subordinado a seu chefe: por força da tradição e dos regulamentos vigentes. Isto porém não basta para a consecução de uma disciplina construtiva, somente conseguida pelo *mestre-lider*.

A liderança será *inata* ou *adquirida*. Eis uma questão ainda não suficientemente elucidada. Se ela é *inata*, nada resta a fazer; mas se, pelo menos, a podemos desenvolver, convém centralizarmos a atenção nessa conquista. O aparecimento de traços de liderança em crianças de tenra idade parece falar a favor da tese *inatista*; por outro lado, há a considerar que as tentativas de desenvolver qualidades da liderança em crianças e adolescentes também têm dado bons resultados.

Quanto às *qualidades pessoais*, é óbvio que podem ser aprimoradas. A inteligência se enriquece com o enriquecimento das experiências; a cultura geral, especializada e pedagógica, é sempre ampliável pelo estudo; o timbre de voz dificilmente se altera, mas aprende-se a emitir os sons de forma adequada; a linguagem se aperfeiçoa; a aparência pessoal e as atitudes podem ser sensivelmente melhoradas.

O mesmo dir-se-ia da *intuição psicológica*. O professor primário, estudando Psicologia infantil, convivendo com crianças de várias idades para estudar-lhes as reações, conhecer-lhes os interesses, os problemas, as situações de vida, percebe melhor o sentido e o tipo das condutas de seus alunos. Como mestres de adolescentes, devemos agir de forma equivalente, pois somente assim estaremos aptos a compreendê-los, a

entender-lhes as reações, os móveis de ação, os ideais, as preferências. Quem não gosta de jovens e adolescentes, quem é incapaz de sintonizar com eles, não pode nem deve ser professor de nível médio.

Com referência aos processos de influência pessoal (coação, sugestão, persuasão), nossas possibilidades de empregá-los com acerto e no momento oportuno podem ser incrementadas, embora certos traços de temperamento e caráter não deixem de influir em nossa preferência por este ou por aquele processo.

Os mestres autoritários tendem preferentemente à coação, apelando para a sugestão ou para a persuasão em muito menor escala. Os espíritos deveras democráticos, os professores-líderes, ao contrário, utilizam a coação raríssimas vezes e apenas em casos extremos, dando preferência aos dois outros recursos.

Convém agora consignar o sentido preciso de tais termos em Psicologia Social. Entende-se por "coação" a imposição de uma idéia sob a ameaça de castigos físicos ou morais; "sugestão" (*stricto sensu*), corresponde à tentativa de levar à aceitação de uma idéia através de apelos às emoções ou sentimentos (via afetiva); "persuasão" é tentativa idêntica mediante argumentação lógica (via racional). Estes três processos constituem uma subdivisão da SUGESTÃO (*lato sensu*), que é uma das modalidades básicas da Interação Mental. O emprego do mesmo termo "sugestão" em amplitudes diferentes, pode dar margem a algum equívoco. A fim de evitá-lo, apresentamos um es-

quema do fenômeno geral da Interação, que por certo permitirá localizar melhor os dois processos:

INTERAÇÃO

1. *Mental* (estudada pela Psicologia Social)

Sugestão (interação de idéias)

- a) coação
- b) sugestão
- c) persuasão

Imitação (interação de atos)

Simpatia (interação de sentimentos)

2. *Social* (estudada pela Sociologia)

Cooperação

Competição

Conflito

Acomodação

Assimilação

As ameaças e os castigos, que caracterizam a coação, em regra são contraproducentes. O adolescente atravessa uma fase de vida, na qual é perfeitamente normal que se oponha a qualquer tipo de autoridade. Para poder cristalizar o próprio "ego", para afirmar-se como adulto livre e independente, precisa libertar-se da tutela dos pais e dos professores. O que a humanidade aplaude em um Descartes, e em todos os pensadores que a livraram do "princípio da autoridade", nega aos adolescentes inteligentes e vivos, ávidos de encontrarem por si mesmos os próprios rumos.

As ordens secas, sem justificações explícitas, e todas as manifestações de autoritarismo, conseguem apenas irritar os jovens. Inúmeros são os professores que se incompatibilizam com os alunos simplesmente por adotarem atitudes autoritárias. Tal incompatibilidade tende a generalizar-se, até abranger toda classe, porque o adolescente tem em alta dose o espírito de grupo, que o leva a participar de corpo e alma das mágoas e ressentimentos dos colegas. Reagem pelo "gelo" ou pela insubordinação, se julgarem terem sido ofendidos ou menosprezados.

Muito consegue o professor pela "sugestão", que, apelando para a afetividade, tão intensa na adolescência, encontra grande ressonância entre os jovens. Para os alunos mais inteligentes, porém, o processo por excelência é a "persuasão".

Quem lida com adolescentes tem de abandonar o preconceito de que sua "autoridade" fica abalada quando justifica persuasivamente suas ordens, ou constrói hábil teia afetiva para veiculá-las. Por isso, os professores vaidosos, altamente suscetíveis a qualquer palavra, gesto ou olhar que julguem menos respeitosos, e os docentes inseguros, cujo "eu" é facilmente vulnerável, entram freqüentemente em choque com os jovens, criando os famosos "casos disciplinares", que são a tortura dos diretores de colégio.

Na maioria dos incidentes entre alunos e mestres há culpa de ambos os lados. É claro que não podemos deixar de levar em conta os problemas sociais e psico-sociais de nossa época, responsáveis pela destruição, em alguns adolescentes, dos padrões de respeito e acatamento

da autoridade, que pode chegar até à insolência. Mas, afora esses casos extremos, é a atitude da geração mais velha, sua incompreensão, sua intolerância que agravam a situação, quando não a criam.

O professor que ama a juventude, que sente o apostolado de sua tarefa educativa, que ainda não esqueceu seus próprios problemas e conflitos da adolescência, dificilmente perde o autocontrole. Em face do aluno rebelde, sabe encontrar os meios, ditados pelo coração ou pela inteligência, que o levarão a compreender a problemática de tal educando, e a ajudá-lo a superar a crise.

Esse mestre será então um verdadeiro *líder*, um autêntico *educador*. — IRENE MELLO CARVALHO — *XEscola Secundária*, Rio).

EM DEFESA DO ENSINO NORMAL

"O ensino normal é o eixo, o centro de gravitação de todo o sistema de organização escolar".

LEONI KASSEFF

"Em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as outras".

FERNANDO DE AZEVEDO

Lemos, na última edição de *A Cruzada*, a entrevista que o ilustre Inspetor Secional do Ensino Secundário, dr. Otílio Moniz Barreto de Aragão, concedeu ao valoroso hebdomadário católico.

Já havíamos sido informados da intenção do sr. Inspetor Secional, de lutar pela elevação de matrículas ao curso ginásial mantido pelo Instituto de Educação Rui Barbosa. Agora, quando S. S^a torna público esse desiderato, que exorbita das atribuições da Inspetoria Secional, apressamo-nos a lançar o nosso protesto, por considerá-lo atentatório do ensino normal.

A intromissão, aliás, da Inspetoria Secional, em questões que dizem respeito à economia interna do sistema escolar estadual, fere a autonomia do Estado, em matéria educacional, consagrada no artigo 171 da Constituição Federal. No caso concreto, contraria, ainda, o artigo 150, n^o III da Constituição Estadual, pois o Instituto de Educação não tem "possibilidades didáticas" para receber maior número de matrículas ao curso ginásial, mesmo reduzido o efetivo da Escola de Aplicação, pois várias turmas desta unidade funcionam em prédio cedido pela Liga Sergipana Contra o Analfabetismo, sito nas proximidades do Instituto, e suas classes têm número excessivo de alunas.

Chegou-nos ao conhecimento, também, que há um plano, não sabemos se com o assentimento ou não da Inspetoria Secional, e acreditamos que à revelia do atual e do futuro Governador, de dificultar, no próximo ano, o acesso de elementos femininos ao Colégio Estadual de Sergipe, a fim de facilitar o ingresso de elementos masculinos, sob a alegação de que existe ginásio para moças no Instituto de Educação e faltam unidades de primeiro ciclo, gratuitas, para homens. Tal plano merece, por igual, repellido. Pri-

meiro, porque não representa solução consentânea ao problema; segundo, porque seria um crime contra o ensino normal.

Vamos, porém, à entrevista do sr. Inspetor Secional.

Estamos de pleno acordo em que sejam restringidas as matrículas da Escola de Aplicação do Instituto de Educação Rui Barbosa, não pelas razões expostas na entrevista do dr. Moniz de Aragão, mas por motivos de ordem técnica, para atender conveniências pedagógicas.

A Escola de Aplicação deve ter, exclusivamente, as turmas necessárias à demonstração do ensino, à observação e à prática das alunas-mestras. E a composição de cada turma não deve ir além de 20 crianças.

Devemos ter em mira que a Escola de Aplicação é escola de demonstração e prática, e não unidade comum de ensino primário, destinada a atender à população escolarizável. Tumultuá-la com número elevado de alunos, é subvertê-la, tanto mais quando não dispõe ainda de instalações próprias e o Instituto não tem alojamentos suficientes.

Discordamos, entretanto, dos motivos aduzidos pelo sr. Inspetor Secional e da sua intenção ao preconizar a coarctação de matrículas da referida Escola.

Que mal poderá advir da coexistência de crianças e jovens num mesmo estabelecimento de ensino, desde que haja estruturas internas apropriadas e os recreios sejam dirigidos, segundo as modernas recomendações pedagógicas? Porven-

tura educação não é vida? Não é socialização? E a escola não é solidária com as demais instituições sociais da comunidade?

Se as crianças convivem com adolescentes e jovens na vida cotidiana: no lar, nos grupos vicinais e de folgedos, nos demais grupos sociais, na rua, em todo o lugar, por que, então, condenar-lhes o convívio nos estabelecimentos escolares?

Se a socialização da criança processa-se, de modo informal, através de contatos com jovens e adultos, por que essa preocupação de isolá-la, segregá-la nas escolas — agências de educação institucionalizada?

Aceitando o ponto de vista do sr. Inspetor Secional, teríamos de cindir o próprio curso primário, separando, em estabelecimentos distintos, as duas ou três primeiras séries da quarta e da quinta série, vista a mudança psicológica que se opera nas crianças, no estágio infantil de 10 a 12 anos.

Se as crianças, pelo seu acentuado mimetismo, procuram imitar aquelas que estão em estágio superior de crescimento, ou os jovens e adultos, não os procuram imitar somente em hábitos indesejáveis ou atitudes impróprias: imitam-nas, também, nos bons hábitos e nas atitudes desejáveis.

Nas escolas, ordenadas como miniaturas da comunidade, com toda a gama de atividades, situações e instituições sociais, deve estar presente o controle social, através da sanção organizada, das reações aprovativas, o que torna até salutar a convivência de crianças com adolescentes e jovens, não nas mesmas

classes, mas em classes diferentes no mesmo estabelecimento.

O que se impõe é a depuração, a purificação do ambiente escolar.

Quanto à redução de matrículas, na Escola de Aplicação, "para dar lugar" a mais candidatos ao curso secundário, seria isso corrigir um erro incidindo noutra erro, não menos grave.

O curso ginásial é um erro e um mal nos Institutos de Educação e Escolas Normais. Afasta-os dos seus objetivos específicos. Provocando a supermatrícula de alunos que não visam ao magistério, absorvendo todas as atenções administrativas, despojando o ensino normal de tudo que lhe é essencial, orfanando-o dos seus direitos e relegando-o a um plano somenos, o curso ginásial, agregado ao pedagógico, prejudica imensamente a formação profissional do professor primário.

É necessário que se não confundam os Institutos de Educação e Escolas Normais com ginásios femininos, embora tenhamos de confessar, com tristeza, que é isto o que vêm sendo eles, presentemente, no Brasil.

Se a Escola de Aplicação deve ter apenas o número de turmas indispensáveis à prática dos alunos-mestres, o curso de primeiro ciclo deveria existir, exclusivamente, em função do curso pedagógico, da preparação profissional do mestre: seria um curso básico, com finalidades definidas, currículo e programas apropriados, não obstante articulado com os demais ramos de ensino médio.

A junção do curso ginásial ao curso normal, condenada por todos os que se preocupam com o problema da formação do professor primário, tem sido o grande mal da educação pedagógica. O ilustre educacionista, professor J. Roberto Moreira, estudando a educação em Santa Catarina, ao referir-se à mistura do ensino secundário com o ensino normal, lamenta que, ao invés de criarem-se, naquela Unidade, "cursos médios, de formação técnica, especializada, em consonância às necessidades industriais e agropecuárias do Estado", tenham sido tumultuadas "as únicas escolas realmente especializadas que existiam, as de formação de professores primários".

Já nos idos de 1877, o imortal professor Brício Cardoso — o maior e mais entusiasta dos defensores do ensino normal em Sergipe, polemizando com o professor Manuel Oliveira, que advogava a reanexação do curso normal ao Ateneu Sergipense, proclamava: "Curso normal e liceu unidos ou reunidos é uma coisa absurda". E elucidava: "No liceu predomina a instrução, no curso normal a educação e a educação especial do professor". E no seu Relatório de 1877, o sábio e abnegado diretor da Escola Normal salientava: "12 um grande erro e um grande mal conservar a instituição que educa (Escola Normal) com a máscara da que instrui (o Ateneu), cujo grande fim é a cultura do espírito".

"O ensino normal, di-lo com precisão, em nossos dias, Francisco Campos, não é uma propedêutica

intelectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral: êle visa, sobretudo, antes de tudo, à aquisição de uma técnica, de uma técnica psicológica, de uma técnica intelectual, de uma técnica moral".

Entretanto, os Institutos de Educação e Escolas Normais, como adverte o professor Anísio Teixeira (*in Educação para a Democracia*), "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente quanto aos dois objetivos".

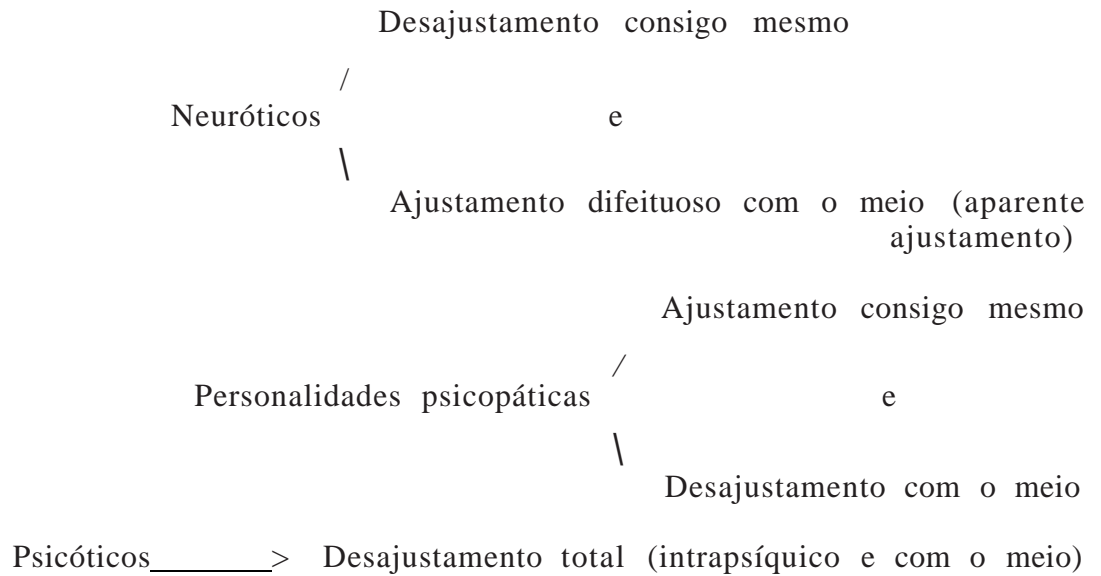
Que sejam diminuídas, no próximo ano, as matrículas à Escola de Aplicação, com o nobre intuito de restituí-la à sua finalidade específica. Mas que o senhor Governador não consinta, jamais, na perpetração de mais um atentado contra o ensino normal, qual seja o de estimular o aumento de inscrições ao curso ginásial. Ao invés disso, o certo, o indicado é incentivar, por todos os meios possíveis, a procura do curso pedagógico, cujo disciplinado é realmente insignificante face à necessidade de docentes devidamente preparados para o ensino primário, face as oportunidades no mercado de trabalho. E dar ao curso normal o seu verdadeiro lugar no Instituto de Educação, pois êle, atualmente, está sendo tratado como um intruso em sua própria Casa: as duas séries funcionam num só salão (a 1», pela manhã, e a 2»,

à tarde) para dar lugar as numerosas turmas do curso ginásial! — NUNES MENDONÇA (O *Nordeste*, Aracaju).

A PRIVAÇÃO DE AMOR PROTETOR ENTRE AS CAUSAS DE SENTIMENTO DE INFERIORIDADE

Um ajustamento personalógico existe, quando estão ausentes conflitos intrapsíquicos e conflitos do indivíduo com o meio em que vive.

As neuroses, em rigor, não são doenças e sim transtornos mentais caracterizados por reações mórbidas da personalidade em face de seus próprios problemas e em face da vida. Em outros termos, poderíamos dizer que nas neuroses existem problemas de ajustamento do indivíduo consigo mesmo e com o meio biossocial em que vive. Predomina, na personalidade do neurótico, o desajustamento consigo mesmo, que, ultrapassando, muitas vezes, o limite da personalidade, transborda para o meio ambiente, gerando, não uma forma de desajustamento social, mas sim um ajustamento que chamaríamos *defeituoso*. Em termos de ajustamento e desajustamento, poderíamos tentar distinguir entre si neuróticos, personalidades psicopáticas e psicóticos, sendo que, nestes últimos, os essencialmente do grupo dos esquizofrênicos.



O indivíduo pode adquirir, na infância ou na adolescência, vícios personalógicos mais ou menos intensos e extensos. Contudo, somente será um desajustado, na vida adulta, se houver fatores precipitantes atuais. Se a situação infantil ou de adolescência for mantida, sem ocorrer um fator precipitante, será esta personalidade, quando muito, egocêntrica, dentre uma das descritas por Künkel em seu livro intitulado *La formación dei caracter*.

Um dos fatores etiológicos mais encontrados, como responsável pela disposição neurótica, é o sentimento de inferioridade recalcado. Neste estudo pretendemos analisar, tão-somente, as causas deste sentimento e, entre elas, a falta de amor protetor.

A necessidade psicológica fundamental do indivíduo, na infância e na adolescência, é a de sentir-se seguro e protegido. Nessas idades, a personalidade ainda não tem amplas possibilidades de cuidar de si mesmo e, por isso, aspira ser dirigida e amparada, ter, enfim, o amor que a

proteja. A pessoa que lhe atende, nas suas necessidades de segurança e proteção, é, habitualmente, a mãe. Recebendo amor, tanto a criança como o adolescente, adquirem confiança em si mesmos, o que lhes permite adquirir experiência e assimilá-la ao patrimônio personalógico anterior. O indivíduo, assim, aprende a se adaptar à vida, às contingências sociais e, também, a amar. Somente quem foi amado pode dar amor, ceder o que recebeu e assim tornar-se sociável.

Obrigar uma criança ou um adolescente a ser independente, antes de estar preparado para a vida, é privar-lhe do sentido de segurança antes de ter adquirido a autoconfiança, é lançá-lo num estado de ansiedade e transformá-lo em um covarde. A privação do amor protetor age como uma das causas do desastre personalógico que conduz ao sentimento de inferioridade e à neurose. Briffault, falando como antropólogo, declara: "a adesão do filho à mãe se baseia no sentido de dependência que dá lugar ao medo

e ao pânico, quando esta proteção desaparece, e ao temor à solidão".

O sentimento de privação de amor pode decorrer ou de uma privação real, autêntica ou da crença em tal privação que, na realidade, não existe (privação imaginária). Como consequência deste sentimento de privação de amor, temos, desde a ansiedade, a perda de confiança em face da vida, a insegurança, caracterizada pela dificuldade em aceitar a responsabilidade, até o egoísmo de quem pelo fato de não ter recebido amor tão pouco o sabe retribuir. Um filho, quando preterido à um irmão doente, considera-se abandonado e como ainda não tem forças para atuar na vida com desenvoltura, sente-se inferior, reprimindo tal sentimento e compensando-o, frequentemente, com uma falsa atitude de superioridade. O filho doente, pelo excesso de proteção, não adquire experiências para atuar na vida e, mais tarde, em face das dificuldades normais, entrega-se, também, a um sentimento de inferioridade.

Entre o mimo de um lado e o escorraçamento de outro está a falta de amor protetor, todos causadores de sentimento de inferioridade. Mimar uma criança é dar-lhe amor em excesso, isto é, exagerar o amor protetor. É fazer tudo que ela deseja ou fazer tudo por ela, impedindo que exercite sua experiência. Na vida adulta, deseja perpetuar tal condição infantil. Aspira que lhe façam tudo que deseja ou que façam por ela aquilo que deve fazer, que é sua atribuição. Como isso é, praticamente, impossível, revolta-se e se desajusta. O ato de escorraçar

produz, numa criança, uma censura íntima extremamente rígida, inflexível, que irá impedir a normal evolução da personalidade. Na vida adulta, poderá sofrer de conflitos intrapsíquicos intensos que vão perturbar sua conduta e fazê-la sofrer, como a mimada, de sentimento de inferioridade. Escorraçar é mais do que retirar da criança, completamente, o amor protetor, pois além de privá-la deste amor, a que tem direito, os adultos afastam-na violentamente dos contatos sociais e agressivamente se comportam com relação a ela, impedindo sua participação ativa no meio social em que atuam e no qual vai ela atuar futuramente. Privá-la do amor protetor é um estado intermediário, igualmente gerador de sentimento de inferioridade, mas que se caracteriza, simplesmente, pelo fato de desampará-la, de desprotegê-la, sem, necessariamente, escorraçá-la. Quando falamos em amor protetor, referimo-nos ao amor real, altruísta, sincero e desinteressado e não ao que, comumente, é tido por amor e que não é nada mais do que vaidade, sensualidade, desejo de posse ou ansiedade maternas. *A criança quer ser amada pelo que é e não pelo que a mãe deseja que ela seja.* Evidentemente que a mãe deve educá-la dentro dos princípios morais da sociedade em que vivem, mas no tocante ao amor ela deseja ser amada pelo que é. A mãe precisa, além de dar o carinho e amor protetor ao filho, desejar dá-lo. Não basta dar, simplesmente. É preciso desejar dá-lo, fornecê-lo realmente e não como satisfação de um capricho materno. A criança nota a diferença e sofre

quando o verdadeiro amor protetor lhe é negado.

A falta de amor protetor, além de dar origem ao sentimento de inferioridade, ocasiona, também, na criança, estados de depressão, de ansiedade, de revolta, exibicionismo e estimula a fantasia. Esta privação de amor protetor origina ou reações anormais evidentes, algumas de tipo psicopático, ou reações anormais reprimidas, ora causadas pelo medo oriundo da carência de amor, ora com o objetivo de conseguir o amor que falta. É bem característico o caso de uma paciente que declarava que se sentia embaraçada quando era chamada para uma discussão ou para dar opinião sobre alguma coisa que era de seu pleno conhecimento. Permanecia afastada de outras pessoas, receando fazer ou dizer alguma coisa da qual viesse a se arrepende depois. Não realizava, enfim, uma forma de conduta plenamente eficaz, justamente porque não tivera, em momento algum de sua vida, amor protetor, e por isso, mantinha-se insegura, indecisa e vacilante.

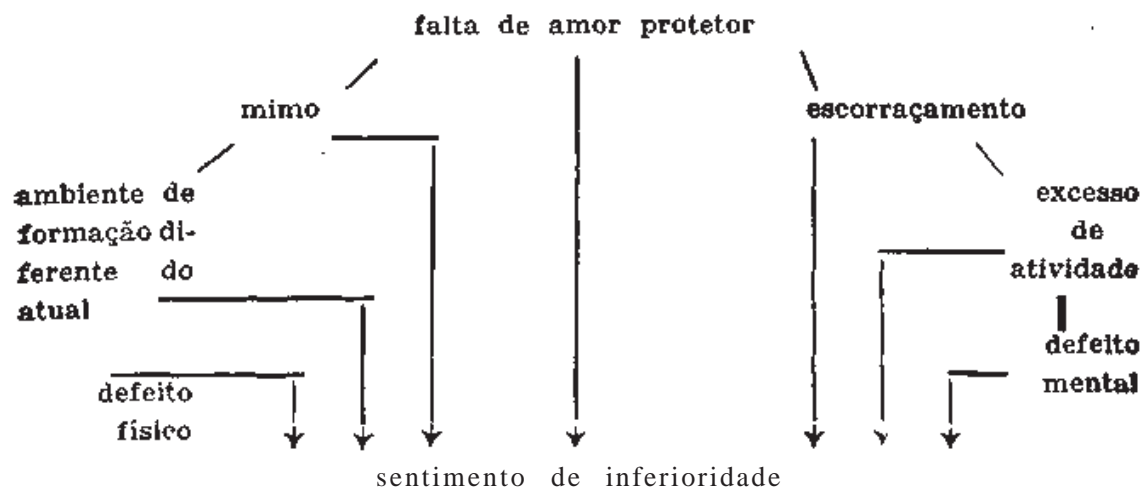
Além dessas causas de sentimento de inferioridade, anotaríamos os defeitos físicos ou mentais, a desarmonia de proporções entre o ambiente de formação e aquele em que vai atuar o indivíduo mais tarde e o excesso de atividade imposto à criança e desproporcional a sua idade e capacidade.

É! fora de dúvida que qualquer defeito físico, como a sindatilia, a cifose acentuada, a macro e a microcefalia e muitos outros, provocam sentimento de inferioridade, o mesmo ocorrendo com as deficiências mentais herdadas, congênicas ou adquiridas em qualquer época da vida. Tanto os oligofrênicos fronteiriços da normalidade como os dementes em início sofrem de sentimento de inferioridade. Somente estes casos limítrofes, porquanto os mais acentuados não têm noção de sua deficiência e quando, porventura, lhes ocorre serem comparados com os normais, não sofrem, simplesmente porque são incapazes de entender tal comparação.

Quando um infante ou um adolescente é educado, por exemplo, em um ambiente rural, de recursos civilizados precários e, mais tarde, é transportado para um ambiente civilizado se desajusta e o primeiro sinal que aparece é um sentimento de inferioridade. Evidentemente, se o oposto ocorre, também pode surgir o mesmo sentimento.

Finalmente, exigir de um indivíduo em fase de formação o desempenho de tarefas superiores às suas forças, é fazê-lo sentir-se inferior, simplesmente pelo fato de não poder realizar, com êxito, tais tarefas. Quando adulto, poderá sofrer de um sentimento de inferioridade que nasceu deste episódio inicial.

Resumindo:



BIBLIOGRAFIA

1 Adler, A. — *El caracter neurótico*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1954.

3 Hadfield, J. A. — *Psicologia e evolutivos da dinâmica da personalidade à luz da psicologia "nosística"*. — "Boletim do Instituto de Psicologia da U. B.", ns. 3 e 4, 1958.

3 Hadfield, J. A. — *Psicologia e Higiene Mental*. Ediciones Morata, Madrid, 1952.

4 Künkel, F. e Dickerson, R. K. — *La formación dei caracter*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1952.

5 Künkel, F. e Gardner, R. — *SI consejo psicológico en los momentos cruciales de la vida*. Editorial Luiz Miracle, Barcelona, 1950.

6 Mullahy, P. — *Edipo: Mito y Complejo*. El Ateneo, Buenos Aires, 1953.

— ROBEKTO DE SOUSA BITTENCOURT — *(Boletim do Inst. de Psicologia, Rio)*.

CONDIÇÕES. TÉCNICAS DA ESCOLA PRIMARIA DE SAO PAULO

Na realidade, se houver trezentas mil reprovações nas escolas primárias do Estado, ao se apurarem os resultados finais dos exames ora em andamento nos grupos escolares, nas escolas municipais e isoladas, terá o professorado de São Paulo produzido verdadeiro milagre, já que terão conseguido a aprovação de nada menos de novecentas mil de um milhão e duzentas mil crianças que presentemente fazem o curso primário.

Se examinarmos as condições técnicas de trabalho das escolas primárias do Estado, constataremos

- Entrevista dada a imprensa.

que elas são as piores que se poderia esperar. Não dispõem as escolas primárias de prédios em número, tamanho e natureza para atender às crianças matriculadas. O déficit dos prédios é enorme, especialmente na Capital, onde o Estado não constrói há mais de vinte anos e a Prefeitura, por sua vez, está preferindo nomear Professores, ao invés de cogitar das edificações que ensejariam a solução da quantidade e da qualidade do ensino primário.

O ano letivo nas escolas primárias cada dia diminui mais. Em outubro último, as escolas tiveram bastante reduzidos os dias de funcionamento. Muitas escolas públicas suspenderam as aulas a pretexto das eleições, por dias seguidos, enquanto colégios particulares, com elevado número de alunos, apenas deixaram de funcio-

nar, para tal fim, no próprio dia 3 de outubro. Houve, também, suspensão de aulas a pretexto do "Dia da Asa" e por motivos de diversas comemorações outras. No dia das ocorrências que abalaram a Capital, por motivo do aumento do custo dos transportes coletivos urbanos, as escolas permaneceram fechadas. Até no "Dia do Professor", 15 de outubro, não houve aulas. Muitas escolas fizeram as festas na véspera ou no dia seguinte.

Raríssimos são os grupos escolares do Interior que conseguem trabalhar quatro horas por dia. "A maior parte oferece às crianças três horas de aula por dia. Na Capital, a situação está calamitosa. Só os grupos privilegiados podem dar três horas de aulas diárias. Dezenas deles dão apenas duas horas e meia por dia. Há grupos funcionando em cinco e até em seis períodos diários de aula. Por estranho que pareça, um grupo escolar da Capital foi obrigado a dividir seus alunos em duas turmas: uma recebe aulas às segundas, quartas e sextas-feiras; outra, às terças, quintas e sábados".

Verifica-se, também, que o Estado não dá nenhuma assistência técnica aos professores primários no seu trabalho escolar. O mesmo ocorre com a municipalidade. Nem mesmo os programas escolares os poderes públicos colocam nas mãos dos educadores. Estes têm que compra-

los, se quiserem, nas livrarias, por sua própria custa. Não edita o Estado nenhuma publicação doutrinária, técnica, teórica ou prática, para levar informação, sugestão ou estímulo ao professor de grupo escolar ou de escola isolada.

A escola primária paulista tem sido abandonada pelos governos que se sucedem. Eles estão mais preocupados com a escola de nível médio e superior, mas, assim mesmo, com o aspecto quantitativo, porque, no que toca à qualidade, nada se tem feito para melhorar essas escolas. As verbas para as escolas primárias deveriam crescer e não diminuir, como ocorre. As escolas primárias não dispõem de material didático, nem antiquado, nem moderno.

A falta de acomodação leva a que as classes aumentem as matrículas para cinquenta, na maioria dos casos. Isto determina que os professores não possam trabalhar eficientemente com tão elevado número de alunos numa só classe. Eles, os alunos, são os sacrificados, pois o contato do professor com os alunos se reduz ao mínimo.

A escola primária, que contribui para a formação da opinião da maioria, base do regime democrático, precisa de ser levada a sério, pois ela é a escola do povo. — SÓLON BORGES DOS REIS — (*Diário de São Paulo*. São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.463 — DE 20 DE NO-
VEMBRO DE 1958

Transforma em unidades universitárias os cursos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina do Paraná e de Odontologia da Faculdade Fluminense de Medicina, e dá outras providências.

O Presidente da República,

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. V Passam a constituir unidades universitárias e autônomas os atuais cursos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná, e de Odontologia da Faculdade Fluminense de Medicina.

Art. 2º Ficam alterados o art. 7º, item III, da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, reduzindo-se de 47 para 33 os cargos de Professor Catedrático, padrão O, do Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, destinados à Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná, transferindo-se 7 cargos para a Faculdade de Odontologia e 7 para a Faculdade de Farmácia, e o item XIII do mesmo artigo, reduzindo-se de 44 para 31 os cargos de Professor Catedrático, padrão O, do citado Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura acima referido, destinados à

Faculdade Fluminense de Medicina, transferindo-se 13 para a Faculdade Fluminense de Odontologia, constituídas pela presente lei.

Art. 3º Os atuais assistentes, referência 27, e os funcionários administrativos, da Tabela Numérica de Extranumerários-Mensalistas do Ministério da Educação e Cultura que servem ao ensino das cadeiras privativas dos cursos anexos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná e de Odontologia da Faculdade fluminense de Medicina, serão transferidos para as respectivas Faculdades constituídas pela presente lei.

Parágrafo único. Os assistentes, referência 27, que servem ao ensino das cadeiras comuns, ao ensino médico e odontológico ou farmacêutico, desde que assim o desejarem, pedirão transferência para as Faculdades constituídas pela presente lei.

Art. 4º São criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, 12 cargos de Professor Catedrático, padrão O, sendo 6 para a Faculdade de Odontologia e 6 para a de Farmácia da Universidade do Paraná; 3 funções gratificadas de Diretor, símbolo FG-1, 3 de Secretário, símbolo FG-3, e 3 de Chefe de Portaria, símbolo FG-7, a serem distribuídas igualmente, as funções gratificadas, acima referidas, pelas três Faculdades.

Parágrafo único. As funções gratificadas de Secretário e de Chefe de Portaria, criadas neste artigo, poderão ser exercidas por extranumerários.

Art. 5' Para nomeação do pessoal administrativo e de auxiliares de ensino necessários ao funcionamento normal das novas unidades universitárias, ficam criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura os seguintes cargos para a Universidade do Paraná — 8 Assistentes, padrão *K*; 2 Bibliotecário-Auxiliar, classe *D*; 4 Dactilógrafo, classe *D*; 4 Inspetor de Alunos, classe *E*; 20 Instrutor, padrão *I*; 8 Laboratorista, classe *E*; 4 Oficial Administrativo, classe *H*; 4 Servente, classe *A*; para a Faculdade Fluminense de Odontologia — 4 Assistente, padrão *K*; 1 Bibliotecário Auxiliar, classe *D*; 2 Dactilógrafo, classe *D*; 2 Inspetor de Alunos, classe *E*; 10 Instrutor, padrão *I*; 4 Laboratorista, classe *E*; 2 Oficial Administrativo, classe *H*; 2 Servente, classe *A*.

Art. 6' O Poder Executivo introduzirá no Estatuto da Universidade do Paraná, aprovado pelo Decreto n' 39.824, de 21 de agosto de 1956, as modificações decorrentes da execução desta lei.

Art. 7° Dentro em 60 dias as Faculdades referidas no art. 1° submeterão os projetos dos seus regimentos ao Conselho Universitário da Universidade do Paraná, as pertencentes a essa Universidade; e ao Conselho Nacional de Educação, a Fluminense de Odontologia, sendo que, até a sua aprovação, continuarão regidas, no que fôr aplicável, pelo regimento em vigor nas Faculdades de Medicina às quais os cursos

de Odontologia e Farmácia estavam anexados.

Art. 8' Para o cumprimento do disposto nesta lei, fica o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 12.052.300,00 (doze milhões, cinquenta e dois mil e trezentos cruzeiros), para atender às despesas com as novas unidades universitárias e autônomas, sendo Cr\$ 10.303.200,00 (dez milhões, trezentos e três mil e duzentos cruzeiros) para o Pessoal Permanente, Cr\$ 396.000,00 (trezentos e noventa e seis mil cruzeiros) para Funções Gratificadas, Cr\$ 1.000.000,00, (um milhão de cruzeiros) para Material e Cr\$ 353.100,00 (trezentos e cinquenta e três mil e cem cruzeiros) para Serviços e Encargos, de acordo com a discriminação constante no quadro anexo.

Art. 9' O Reitor da Universidade do Paraná apostilará os títulos dos Professores Catedráticos que passam a integrar as Faculdades desta Universidade criadas por esta lei.

Art. 10. A Faculdade Fluminense de Odontologia criada por esta lei continua funcionando nas dependências da Faculdade Fluminense de Medicina onde vêm sendo ministrados os seus cursos anexos, até que se instalem em prédio próprio.

Art. 11. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1958; 137° da Independência e 70' da República.

JUSCELINO KUBITSCHK

Glóvis Salgado

Lucas Lopes.

(Publ. no *D. O.* de 25-11-58).

DECRETO Nº 44.853 — DE 13 DE
NOVEMBRO DE 1958

Constitui, no Ministério da Educação e Cultura, o Corpo de Estudos da Indústria Cinematográfica.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica constituído, no Ministério da Educação e Cultura, o Grupo de Estudos da Indústria Cinematográfica (G. E. I. C), que se comporá de oito membros, sob a presidência do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Caberá ao Ministro de Estado da Educação e Cultura a indicação dos nomes dos membros do G. E. I. C, os quais serão designados pelo Presidente da República.

Art. 2º O G. E. I. C. tem como atribuições:

a) Elaborar e submeter à aprovação do Presidente da República Planos Nacionais a favor da indústria cinematográfica, especialmente no que se refere ao cinema nacional, objetivando o seu desenvolvimento;

b) Estudar a situação das empresas cinematográficas existentes no País, no que diz respeito às suas condições técnicas e financeiras e propor ao Presidente da República medidas que sejam necessárias ao soerguimento dessas empresas, ao aumento da produção de filmes nacionais e à elevação da qualidade dos filmes produzidos;

c) Propor ao Presidente da República medidas que se destinem a incentivar e aprimorar o cinema nacional;

d) Promover e coordenar estudos sobre revisão de tarifas aduaneiras, classificação de mercadorias por categorias de importação, que possam redundar em benefício do cinema nacional e propor ao Presidente da República as providências necessárias;

e) Supervisionar, por iniciativa própria, ou em colaboração com outros órgãos do Governo, a execução de diretrizes que contribuam para incentivar ou aprimorar a indústria cinematográfica nacional;

f) colaborar para maior eficiência das atividades governamentais a favor do cinema nacional;

g) articular-se com os governos estaduais e municipais no estudo de medidas que possam beneficiar a indústria cinematográfica nacional;

h) recomendar, quando fôr o caso, às entidades oficiais especificamente incumbidas de prover créditos para empreendimentos do desenvolvimento econômico, providências que se imponham a favor da indústria cinematográfica nacional.

Art. 3º O G. E. I. C. poderá contratar o pessoal técnico especializado que fôr necessário para o desempenho de suas atribuições.

Art. 4º Todos os órgãos da Administração Federal deverão prestar ao G. E. I. C. a cooperação que lhes fôr solicitada.

Art. 5º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 13 de novembro de 1958; 137ª da Independência e 70ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clóvis Salgado

(Publ. no D. O. de 18-11-58).

DECRETO Nº 44.912 — DE 28 DE
NOVEMBRO DE 1958

Altera o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, resolve:

Art. 1º Os arts. 14 e 15 do Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, passarão a ter a seguinte redação:

Art. 14. O ensino técnico se desdobrará nas onze seções seguintes:

I — Seção de indústria mecânica.

II — Seção de eletrotécnica.

III — Seção de indústria de construção.

XV — Seção da indústria do tecido.

V — Seção de indústria da pesca.

VI — Seção de química industrial,

VII — Seção de minas e metalurgia.

VIII — Seção de artes industriais.

IX — Seção de construção naval.

X — Seção de construção aeronáutica.

XI — Seção de meteorologia.

Art. 15. Ficam instituídos os cursos técnicos seguintes;

I. Seção de indústria mecânica.

1. Curso de construção de máquinas e motores.

II. Seção de eletrotécnica.

2. Curso de eletrotécnica.

3. Curso de eletrônica.

III. Seção de indústria de construção.

4. Curso de edificações.

5. Curso de pontes e estradas.

6. Curso de agrimensura.

IV. Seção de indústria do tecido,

7. Curso de indústria têxtil.

V. Seção de indústria da pesca.

8. Curso de indústria da pesca.

VI. Seção de química industrial.

9. Curso de química industrial.

VII. Seção de Minas e metalurgia.

10. Curso de mineração.

11. Curso de metalurgia.

VIII. Seção de artes industriais.

12. Curso de desenho técnico.

13. Curso de artes aplicadas.

14. Curso de decoração de interiores.

IX. Seção de construção naval.

15. Curso de construção naval.

X. Seção de construção aeronáutica.

16. Curso de construção aeronáutica.

XI. Seção de meteorologia.

17. Curso de meteorologia.

Art. 2º O curso de meteorologia compreenderá o ensino das seguintes disciplinas de cultura técnica:

1. Tecnologia.

2. Desenho técnico.

3. Complementos de matemática a noções de estatística.

4. Meteorologia geral.

5. Meteorologia dinâmica.

6. Geofísica.

7. Climatologia.

8. Topografia e noções de geodésia.

5 1º O candidato à matrícula no curso de meteorologia deverá ter concluído os estudos do 1º ciclo de qualquer ramo do ensino de segundo grau, e ser aprovado em exameº vestibulares.

§ 2" Ao aluno que concluir o curso de que trata este artigo, conferir-se-á o diploma de técnico em meteorologia.

§ 3' Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 28 de novembro de 1958; 137' da Independência e 70° da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clóvis Salgado

Mário Meneghetti.

(Publ. no *D.O.* de 2-12-59).

PORTARIA Nº 477, DE 17 DE
SETEMBRO DE 1958

Aprova instruções para a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que lhe propôs a Diretoria do Instituto Benjamin Constant, resolve aprovar as Instruções, que acompanham a presente, e que se destinam a dar organização e execução à Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, instituída, no mencionado Instituto, pelo Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. — *Clóvis Salgado.*

Instruções para a organização e execução da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. (C.N.E.R.D.V.).

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos **Deficitários**

Visuais (C.N.E.R.D.V.), instituída no Instituto Benjamin Constant, pelo Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958, tem por finalidade promover a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta em todo o território nacional, de modo a lhes assegurar condições físicas, intelectuais e morais para a perfeita integração na coletividade e o cabal desempenho de atividades compatíveis com a cegueira ou a deficiência visual. Na realização de seus trabalhos, caberá à Campanha, além de outras medidas que o desenvolvimento de suas atividades vierem a aconselhar:

a) o recenseamento decenal dos cegos e amblíopes em todo o país;

b) o cadastro individual dos cegos e amblíopes necessitados de sua assistência e cuidados;

c) a alfabetização geral dos cegos e amblíopes em estabelecimentos escolares nos domicílios e por correspondência;

d) a instalação e o funcionamento de Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas para cegos e amblíopes, nos moldes das instituições do gênero, reconhecidas como modelares pelos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas;

e) a elaboração e a adoção de um programa de educação ou reabilitação domiciliar dos cegos e amblíopes, que, verificadamente, não possam frequentar as instituições adequadas;

f) a integração dos cegos e amblíopes em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em entidades oficiais, como em firmas, organizações, empresas ou entidades

privadas, à medida que forem preparados para os respectivos empregos;

g) a admissão e a frequência de cegos e amblíopes em classes de videntes, dos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, com a assistência técnica eventual ou permanente, que julgar necessária ou que fôr solicitada;

h) a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais destinados a realçar o alcance social e econômico da educação e da reabilitação de cegos e amblíopes, auxiliando as iniciativas alheias, promovidas no mesmo sentido;

i) a concessão de auxílios para a construção, conservação e funcionamento de estabelecimentos de educação e reabilitação de cegos e amblíopes que submetam os programas à aprovação e as atividades às recomendações técnicas e à inspeção da Campanha;

j) a formação e o aprimoramento cultural, por todos os meios, de técnicos de reabilitação e pessoal especializado em pedagogia de cegos e amblíopes;

l) o constante intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, ligadas ao problema de cegos e deficientes visuais;

m) a prestação de assistência técnica e material aos órgãos federais, estaduais, municipais e particulares, incumbidos da educação e reabilitação dos cegos, desde que satisfaçam às condições de natureza técnica estabelecidas;

n) a realização sistemática de pesquisas, experiências e estudos de caráter médico, médico-social e peda-

gógico, no interesse da educação e reabilitação de cegos e amblíopes;

o) o pagamento das despesas, inclusive com professores e pessoal técnico, indispensáveis à execução do programa da Campanha.

2. A C.N.E.R.D.V. terá a seguinte organização:

I — Comissão Executiva;

II — Setor de Educação;

III — Setor de Reabilitação;

IV — Setor Administrativo;

V — Comissões Regionais ou Municipais.

3. Os Setores poderão ser desdobrados em Grupos de Trabalho, para o melhor desempenho de suas atribuições específicas sob a responsabilidade de um Encarregado, mediante ato do Presidente da Comissão Executiva.

4. A C.N.E.R.D.V. será dirigida pela Comissão Executiva, constituída pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant, de um representante do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos e por mais três membros escolhidos dentre pessoas que se hajam distinguido por sua competência e dedicação na educação ou reabilitação dos deficitários visuais, todos designados pelo Ministro da Educação e Cultura. São atribuições da Comissão Executiva:

a) elaborar e submeter ao Ministro de Estado, anualmente, o Plano de Aplicação de Recursos da Campanha;

b) fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à Campanha;

c) fixar as bases para o estabelecimento de contratos e ajustes com entidades públicas e particulares;

d) aprovar as normas de execução elaboradas pelo Presidente da Comissão;

e) promover e ativar campanhas de obtenção de recursos para o Fundo Especial da C.N.E.R.D.V.;

/) emitir parecer sobre os planos que tenham de ser submetidos à aprovação do Ministro de Estado;

(?) inspecionar as atividades da Campanha em todo o território nacional, diretamente ou por intermédio de representantes para esse fim designados;

h) fixar os encargos de cada um de seus membros;

i) decidir sobre sugestões ou propostas que tenham de ser encaminhadas à deliberação dos poderes públicos ou de outras entidades;

j) aprovar o plano geral de contribuições e auxílios;

Z) submeter à aprovação do Ministro de Estado o relatório anual das atividades da Campanha;

m) aprovar e encaminhar ao órgão próprio do Departamento de Administração, para serem encaminhadas ao Ministro de Estado, as prestações de contas anuais apresentadas pelo Presidente.

5. A Presidência da Comissão Executiva será exercida pelo Diretor do Instituto Benjamim Constant, que terá as seguintes atribuições:

œ) superintender os trabalhos locais na sede da Campanha e orientar os demais;

b) expedir portarias e demais atos **que** estructurem, organizem e instruam o funcionamento das atividades da Campanha;

c) submeter à Comissão Executiva as prestações de contas anuais, a fim de serem encaminhadas ao órgão próprio do Departamento de Administração, para aprovação do Ministro de Estado;

d) submeter à Comissão Executiva e à aprovação do Ministro de Estado as propostas de concessão de auxílios e contribuições formuladas de acordo com o plano geral aprovado;

e) movimentar o Fundo Especial da Campanha no Banco do Brasil;

f) autorizar todas as despesas, obedecidas as formalidades legais, bem como assinar projetos, acordos, ajustes, convênios e contratos para a execução do programa da Campanha;

g) expedir e assinar certificados de habilitação e diplomas dos cursos promovidos pela Campanha;

h) admitir e dispensar o pessoal da Campanha;

i) submeter ao Ministro de Estado, anualmente, a tabela numérica de funções do pessoal da Campanha, com as respectivas remunerações, na forma prevista no art. 1º da Lei nº 1.765, de 18 de dezembro de 1952;

j) autorizar a realização de serviços eventuais por meio de tarefas e pagamentos "pro labore", ou contratos para a execução do programa da Campanha;

l) executar as normas de serviço a serem aprovadas pela Comissão Executiva;

m) designar e dispensar os Chefes de Setores e os Encarregados dos Grupos de Trabalho que constituem a Campanha e os membros das Comissões Regionais ou Municipais;

ñ) determinar a organização de Grupos de Trabalho que constituirão os Setores da Campanha.

6. O Setor de Educação será dirigido por um Chefe, designado pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhido dentre educadores de re-

conhecida competência e comprovado tirocínio em orientação educacional, pesquisas pedagógicas ou planejamento de campanhas. Ao Setor de Educação competirá:

a) coligir e coordenar os elementos para os planos e programas de educação da Campanha;

b) manter, em fichários especiais, os elementos coligidos e devidamente atualizados;

c) acompanhar a execução dos planos e programas, orientando os órgãos executores;

d) elaborar e manter em dia estatísticas, mapas e gráficos que sejam índices vivos de advertência para a composição de novos programas de trabalho;

e) projetar e propor a realização de cursos, conferências, exposições, pesquisas, seminários, bolsas de estudo, estágios para discentes e professores, alfabetização por correspondência, excursões de estudos ou recreativas, festivais, programas de educação física, exposições artísticas, recreativas ou desportivas, celebrações religiosas e outras iniciativas de interesse da Campanha; orientar e acompanhar a realização dos que forem instituídos;

f) programas a elaboração de livros em Braille e livros falados para cegos e de material, inclusive livros de papel e tipos especiais, para amblíopes, de acordo com as recomendações científicas; superintender a sua distribuição gratuita ou em regime circulante de empréstimos;

g) opinar, objetivamente, sobre proposta de prestação de serviços técnicos e sobre pedidos de auxílios para construção, ampliação e reforma de educandários, bem como so-

bre aquisição de material didático especializado;

h) projetar tipos de material adequado ao ensino de cegos e amblíopes;

i) organizar e manter em dia o fichário das instituições nacionais e estrangeiras, que se ocupem de educação em geral e especial de cegos e amblíopes, mantendo com elas correspondência no sentido da mútua cooperação;

j) elaborar e distribuir cartazes, gráficos, mapas, folhetos sobre as finalidades da Campanha e de conselhos sobre a prevenção da cegueira e a convivência social e econômica de preparar o cego e o amblíope para o trabalho produtivo;

k) planejar a publicidade, por todos os meios, e executar os programas aprovados;

TO) preparar e selecionar pessoal técnico necessário ao desenvolvimento do Setor;

n) executar outras tarefas que lhe forem atribuídas.

7. O Setor de Reabilitação será dirigido por um Chefe, designado pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhido dentre os técnicos de reconhecida competência e comprovado tirocínio em reabilitação especializada de cegos. Ao Setor de Reabilitação competirá:

a) promover os estudos das possibilidades de trabalho para cegos na indústria, no comércio, na agricultura e outras atividades, tanto na zona urbana como na rural, de acordo com as condições do meio brasileiro;

b) planejar e propor à Comissão Executiva da Campanha a criação

de Centros de Reabilitação de Cegos e de Oficinas Protegidas, de acordo com as normas aceitas pelos organismos congêneres, direta ou indiretamente patrocinados pela O.N.U.;

c) propor e planejar a criação de Pensionatos auxiliares de trabalhos dos Centros de Reabilitação e das Oficinas Protegidas;

d) dirigir e orientar o funcionamento dos Centros de Reabilitação, das Oficinas Protegidas e dos Pensionatos;

e) opinar, objetivamente, sobre propostas de prestação de serviços técnicos e sobre pedidos de auxílios para construção, ampliação e reforma de instituições que se ocupam da reabilitação de cegos, bem como sobre a aquisição de máquinas e equipamentos necessários ao seu desenvolvimento;

f) organizar e manter em dia o fichário das instituições nacionais e estrangeiras que se ocupem de reabilitação de cegos, mantendo com elas correspondência no sentido de mútua cooperação;

g) elaborar e distribuir cartazes, gráficos, mapas, folhetos sobre as finalidades do Setor;

h) preparar e selecionar pessoal técnico necessário ao desenvolvimento do Setor;

i) executar outras tarefas que lhe forem atribuídas.

8. Os Centros de Reabilitação de Cegos funcionarão sob o regime das modernas técnicas assistenciais de reabilitação, adotadas por seus congêneres no mundo e adaptadas às condições do meio brasileiro, visando, essencialmente, o encaminhamento ou a recondução do indivíduo cego ao trabalho produtivo e às ativi-

dades sociais, com a finalidade de promover-lhe plena integração no meio em que esteja vivendo. Para a consecução desses objetivos primordiais, os Centros de Reabilitação prestarão, de maneira objetiva, entre outros, os seguintes serviços:

o) descoberta do indivíduo necessitado de reabilitação, no perímetro de sua atuação, através dos Centros de Saúde, Ambulatórios de Oftalmologia, dos Subcomitês do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos, dos Serviços Sociais e dos grupos religiosos locais, além dos meios de publicidade a seu alcance;

b) oferta, a domicílio, de seus serviços, a pessoas neles necessitadas, através de entendimentos e palestras persuasórias, tanto com o cego, como com sua família ou o seu grupo social, empregando nesse mister, sempre que possível, a demonstração viva de um cego reabilitado;

c) levantamento da ficha médica, psicológica e social do indivíduo, visando a pesquisa de suas condições anteriores e atuais, para a descoberta dos meios de reabilitação que lhe sejam mais favoráveis;

d) imediato ensino supletivo de tarefas valorizadoras da função social do indivíduo no seu grupo, de modo a permitir que êle se reabilite integralmente e possa dispensar ao máximo o auxílio estranho;

e) assistir o indivíduo cego nas atividades sociais, recreativas ou religiosas, enquanto isso fôr necessário, para superar os efeitos psicológicos que o meio ambiente nele produza e vice-versa;

f) estabelecer entendimentos diretos com organizações patronais e, pessoalmente, com os empregadores,

de forma a selecionar ocupação adequada a cada pessoa cega;

g) preparar e assistir, física e moralmente, cada indivíduo, para o desempenho satisfatório da ocupação que lhe fôr destinada, promovendo o aprendizado de sua locomoção, sem auxílio estranho, ao local de trabalho e de sua movimentação espontânea nesse mesmo local, além de assisti-lo de modo permanente e enquanto necessário, no desempenho de sua tarefa;

h) manter visitas periódicas a cada indivíduo cego, sob sua orientação, tanto em seus locais de trabalho, como em suas residências;

i) encaminhar, para as Oficinas Protegidas, cegos, cuja colocação não seja possível nas atividades comuns.

9. As Oficinas Protegidas destinam-se a promover condições especiais de trabalho para cegos que, temporária ou permanentemente, não se adaptam ao trabalho nas atividades comuns. Essas Oficinas deverão funcionar, sempre, em regime de externato, de acordo com os padrões recomendados pelo Conselho Mundial do Bem-Estar dos Cegos. Para a consecução de seus objetivos, as Oficinas Protegidas desenvolverão, entre outros, os seguintes trabalhos:

a) produção de artigos acessíveis ao trabalho manual dos cegos, a serem expostos à venda diretamente por elas;

b) beneficiamento de matéria-prima, para fornecimento às indústrias comuns, à agricultura e ao comércio;

c) montagem ou ajustamento de partes, peças ou aparelhos, mediante contratos com as fábricas locais;

10. Os Pensionatos a que se refere a letra c do item 7 destinam-se a facilitar a residência de cegos junto aos locais de trabalho, com a finalidade de possibilitar sua mais rápida adaptação às novas condições de vida. A residência de que trata este item será, sempre, de caráter temporário e far-se-á mediante termo de ajuste a ser assinado entre o Pensionato e o indivíduo que dela venha, comprovadamente, a necessitar, mas, de nenhum modo, terá o caráter de asilo. O Setor de Reabilitação promoverá os meios para que as pessoas cegas, consideradas totalmente incapazes e desvalidas, sejam internadas nos asilos existentes para os demais inválidos.

11. O Setor Administrativo será dirigido por um Chefe, designado pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhido dentre pessoas experimentadas em assuntos de administração geral. Ao Setor Administrativo competirá a execução do expediente da escrituração e dos registros relativos à administração de pessoal, material e orçamento, assim como as tarefas de conservação e asseio das dependências da sede da Campanha e os serviços de comunicações e arquivo. Competirá, também, ao Setor Administrativo os trabalhos de secretaria das Sessões da Comissão Executiva, para os quais deverá ser designado, especialmente, um servidor pelo Presidente da Comissão.

12. As Comissões Regionais serão criadas para melhor cumprimento dos encargos de Campanha à medida que os interesses do serviço aconselharem, e compor-se-ão de cinco membros, um dos quais será

o Presidente, designados pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhidos, preferencialmente, dentre os representantes locais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e os integrantes dos Subcomitês do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos e da Legião Brasileira de Assistência. Quando as circunstâncias indicarem, essas Comissões poderão restringir-se a um só município, caso em que serão denominadas Comissões Municipais. Caberá às Comissões Regionais ou Municipais, além dos encargos que lhes forem atribuídos pela Comissão Executiva:

a) adotar as medidas necessárias para o levantamento do censo e a realização do cadastro de cegos e amblíopes residentes no município;

b) representar a Campanha nos atos e solenidades oficiais e sociais;

c) envidar esforços para a integração de cegos e amblíopes em idade escolar, nas classes das escolas públicas e particulares do município;

d) promover a instalação de escolas para a alfabetização de cegos e amblíopes que não se ajustem às classes comuns de videntes;

e) promover a instituição do ensino domiciliar de cegos e amblíopes que não possam freqüentar escolas;

f) propagar entre videntes a necessidade do conhecimento do sistema Braille de escrita;

g) ajudar a realização dos programas assentados pela Comissão Executiva da Campanha;

h) atender ao controle e distribuição do material destinado ao desenvolvimento dos trabalhos;

i) trazer inventariados os bens da Campanha, utilizados nas zonas de jurisdição municipal;

j) propor medidas úteis ao melhor desenvolvimento das atividades da Campanha;

Z) cumprir e zelar pelo cumprimento fiel das instruções expedidas pela Comissão Executiva da Campanha.

13. A C.N.E.R.D.V. terá o pessoal estabelecido nas tabelas de funções constantes dos planos de trabalho anualmente aprovados; além do pessoal fixado nessas tabelas, a Campanha poderá ter colaboradores eventuais para a realização dos serviços que forem autorizados pelo Presidente da Comissão Executiva na forma do item 5 destas Instruções. A Campanha poderá solicitar aos Governos Estaduais e Municipais sejam postos à sua disposição os servidores que se tornarem necessários ao desenvolvimento de seu programa nos respectivos Estados e Municípios e ao Ministro de Estado a requisição de servidores federais para colaborarem nas suas atividades.

14. As pessoas admitidas nos Centros de Reabilitação, Oficinas Protegidas e Pensionatos, para o trato direto com os cegos em regime de reabilitação, terão sua retribuição de trabalho fixada na base do salário mínimo da região respectiva, acrescida de cotas proporcionais ao número de cegos de que estiverem incumbidas, de acordo com o que fôr fixado em instruções emanadas, da Comissão Executiva da Campanha. Os operários cegos das Oficinas Protegidas terão sempre assegurados os salários mínimos das res-

pectivas regiões, mesmo que a sua produção seja inferior, ainda que, para isso, haja necessidade de ser o dito salário completado pela Campanha. O número dos operários videntes não poderá ser superior à metade dos operários cegos existentes.

15. O Presidente da Comissão Executiva será substituído, em suas faltas ocasionais e impedimentos transitórios, pelo substituto eventual do Diretor do Instituto Benjamim Constant, os Chefes dos Setores e os Encarregados dos Grupos de Trabalho por servidores designados pelo Presidente da Comissão Executiva e os Presidentes das Comissões Regionais ou Municipais pelo membro mais idoso da respectiva Comissão.

16. O horário normal de trabalho da C.N.E.R.D.V. é o estabelecido para os servidores públicos em geral, podendo o expediente ser antecipado ou prorrogado, de acordo com a legislação vigente e segundo as conveniências do serviço.

17. As entidades privadas, que cuidam de cegos tratarão de seus interesses junto à Campanha por intermédio do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos, órgão com personalidade jurídica que, no território nacional, é encarregado de promover a defesa dos interesses das instituições assistenciais de cegos.

18. A C.N.E.R.D.V. se regerá, na parte administrativa e financeira, pelas instruções gerais para funcionamento das Campanhas.

19. A ação da C.N.E.R.D.V. se estende a todo o território nacional e poderá ser realizada diretamente ou mediante ajustes ou contratos a

serem firmados com entidades públicas ou privadas (art. 9º do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958).

20. Na hipótese de extinção da Campanha, o seu acervo será incorporado ao Patrimônio da União e entregue à administração do Instituto Benjamim Constant.

21. Os casos omissos relativos a estas Instruções serão objeto de ato ministerial. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 1-10-58).

PORTARIA N' 509 -- DE 14 DE OUTUBRO DE 1958

Determina a comemoração do "Dia do Professor".

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo à sugestão que lhe foi feita pela Casa do Professor e por outras associações de educadores, resolve considerar a data de 15 de outubro como o "Dia do Professor" a ser comemorada nas instituições de ensino, como coroamento da "Semana do Professor", instituída pela Portaria n' 461, de 4 de setembro de 1958. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 20-10-58).

PORTARIA Nº 539 — DE 1 DE NOVEMBRO DE 1958

Altera a Portaria Ministerial n' 56-A. de 15 de janeiro de 1943, que dispõe sobre isenção de estabelecimentos industriais com relação ao ensino.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, em atenção ao que

lhe expôs a Confederação Nacional da Indústria, resolve fazer as seguintes alterações na Portaria Ministerial nº 36-A, de 15 de janeiro de 1943:

Art. 1º No art. 2º, onde se lê "estabelecimento industrial", leia-se "estabelecimento industrial ou de transporte",

Art. 2º Ao aludido art. 2º fica adicionado o seguinte parágrafo único:

"Se o estabelecimento ainda não possui escolas, nem corpo docente, assumirá o compromisso de, em prazo previamente fixado, providenciar no sentido de serem as mesmas instaladas e, bem assim de apresentar a relação do respectivo corpo docente".

Art. 3º O art. 9º passa a ter a seguinte redação:

"O acréscimo de 20%, referido no art. 3º do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, será aplicado diretamente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em laboratórios e em programas ou em bolsas de estudos destinados a aperfeiçoamento ou especialização de pessoal.

Parágrafo único. Quando julgar conveniente, o referido Serviço poderá autorizar que a aplicação dos recursos provenientes do adicional e devidos por uma empresa sejam por esta diretamente aplicados no aperfeiçoamento ou na especialização do seu pessoal técnico ou docente, em programas mantidos pela mesma ou por órgãos com os quais, para esse fim, tenha celebrado acordos especiais". — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 5-11-58).

PORTARIA Nº 553 — DE 19 DE
NOVEMBRO DE 1958

Institui o Conselho de Orientação Pedagógica do Conservatório Nacional de Teatro.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que lhe propôs o Diretor do Serviço Nacional de Teatro, resolve:

Art. 1º Fica instituída, no Serviço Nacional de Teatro, o Conselho de Orientação Pedagógica do Conservatório Nacional de Teatro.

Art. 2º Compete ao C.O.P. do C. N. Te.:

1) examinar os problemas de ordem teórica e prática relacionados com o ensino ministrado no C. N. Te.;

2) propor ao Diretor do C. N. Te. as medidas necessárias ao seu aperfeiçoamento;

3) organizar o novo regulamento do C. N. Te.

Art. 3º O Conselho de Orientação Pedagógica do C. N. Te. compor-se-á de um Presidente, um Assistente Técnico e um Secretário, a serem designados pelo Diretor do C. N. T., dentre os professores daquele Conservatório. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 22-11-58).

PORTARIA Nº 597 — DE 26 DE
DEZEMBRO DE 1958

Estabelece a seriação das disciplinas do Curso Técnico de Meteorologia.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando da atribuição

que lhe confere o art. 39 do Regulamento aprovado pelo Decreto número 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, resolve:

Artigo único. É estabelecida a seguinte seriação das disciplinas constitutivas do curso técnico de meteorologia:

Primeira série

1. Português.
2. Francês ou Inglês.
3. Matemática.
4. Física.
5. Química.
6. Tecnologia.
7. Desenho Técnico.
8. Complementos de Matemática e Noções de Estatística.
9. Meteorologia Geral.

Segunda série

1. Português.
2. Francês ou Inglês.
3. Geografia Geral.
4. História Natural.
5. Contabilidade Industrial.
6. Tecnologia,
7. Complementos de Matemática e Noções de Estatística.
8. Meteorologia Geral.
9. Meteorologia Dinâmica.
10. Topografia e Noções de Geodésia.

Terceira série

1. Português.
2. Francês ou Inglês.
3. História Universal.
4. Higiene Industrial.

5. Organização do Trabalho.
6. Tecnologia.
7. Complementos de Matemática e Noções de Estatística.
8. Meteorologia Dinâmica.
9. Geofísica.
10. Climatologia.
11. Topografia e Noções de Geodésia. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D. O. de 31-12-58).

PORTARIA Nº 598 — DE 26 DE DEZEMBRO DE 1958

Estabelece o número de aulas e exercícios semanais de Curso Técnico de Meteorologia.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando da atribuição que lhe confere o parágrafo único do art. 73 do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, alterado pelo Decreto-lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946, resolve:

Artigo único. De acordo com o quadro anexo, fica estabelecido o número de aulas e exercícios escolares semanais das disciplinas constitutivas do curso técnico de meteorologia, observados os seguintes preceitos:

1. O número de alunos de cada classe não poderá exceder a quarenta e cinco.

2. A aula terá a duração de cinquenta minutos, bem como o exercício escolar nela não incluído, e realizado em conjunto, pela classe.

3. O exercício prático terá a duração considerada de maior conveniência pedagógica e poderá ser dado ao número de alunos que esta mesma conveniência aconselhar. — *Clóvis Salgado*.

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE AULAS E EXERCÍCIOS ESCOLARES
SEMANAIS DO CURSO TÉCNICO DE METEOROLOGIA

MATÉRIAS	1º série	2º série	3ª série
1 — <i>Disciplinas de Cultura Geral:</i>			
1. Português	3	3	3
2. Francês ou Inglês	2	3	3
3. Matemática	5		
4. Física	3		
5. Química	3		
6. Geografia Geral		2	
7. História Natural		2	
8. História Universal			2
2 — <i>Disciplinas de Cultura Técnica:</i>			
1. Higiene Industrial			1
2. Organização do Trabalho			2
3. Contabilidade Industrial		2	
4. Tecnologia	4	6	8
5. Desenho Técnico	6		
6. Complementos de Matemática e Noções de Estatística	3	3	3
7. Meteorologia Geral	5	5	—
8. Meteorologia Dinâmica		3	4
9. Geofísica			2
10. Climatologia			3
11. Topografia e Noções de Geo- désia		5	3
	34	34	34

(Publ. no D. O. de 31-12-958).

PORTARIA Nº 445 — DE 9 DE
NOVEMBRO DE 1958

Expede instruções complementares ao disposto nos arts. 46 e 47 do Dec.-lei n' 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

O Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições regulamentares e de acordo com o art. 2º da Portaria Ministerial n' 397, de 11 de junho de 1954, resolve expedir para execução do disposto nos artigos 46 e 47 do Decreto-lei n' 6.141, de 28 de dezembro de 1943, as seguintes Instruções Complementares:

Art. 1º Os pedidos de verificação prévia, para efeito da autorização para funcionamento condicional, no ano seguinte, de escolas que pretendam manter o curso comercial básico ou qualquer dos cinco cursos comerciais técnicos, deverão dar entrada no Serviço de Comunicações do Ministério da Educação e Cultura, no período de 1º de janeiro a 31 de agosto de cada ano, ou na sede da Comissão Regional de Coordenação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial, no período de 1º de setembro a 30 de novembro de cada ano.

Art. 2º O requerimento dirigido ao Diretor do Ensino Comercial é assinado pela pessoa física ou pelo representante legal da pessoa jurídica mantenedora da escola, e deverá ser instruído com a seguinte documentação:

A — Prova de idoneidade moral da pessoa física ou do representante legal da pessoa jurídica mantenedora da escola, firmada por autoridade pública ou por duas pessoas de

notória idoneidade que exerçam atividades relacionadas com a educação;

B — Indicação do diretor-técnico responsável pelo funcionamento da escola, juntando os seguintes documentos a êle relativos:

1 — atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial;

2 — folha corrida;

3 — prova de idoneidade moral e social expressa por um ou mais dos seguintes documentos:

a) atestado de autoridade judiciária, de secretário de educação ou de diretor de serviço federal, estadual ou municipal de educação;

b) atestado de delegado de polícia ou de inspetor de ensino estadual ou federal;

c) atestado de instituição local de notória idoneidade;

4 — prova de identidade;

5 — prova de competência representada por um ou mais dos seguintes documentos:

a) diploma de curso técnico de comércio registrado na Diretoria do Ensino Comercial;

b) diploma registrado no Ministério da Educação e Cultura, de curso superior expedido por instituto de ensino do país ou do estrangeiro;

c) diploma revestido das formalidades legais e expedido por escola normal do país, oficial ou reconhecida, ou do estrangeiro;

d) certificado de curso de seminário maior religioso, do país ou do estrangeiro, confirmado e autenticado, nurn e noutro caso, por autoridade eclesiástica competente;

e) prova de exercício por dois anos, pelo menos, de direção de estabelecimento de ensino de grau

médio, reconhecido por poder público competente;

/) prova de exercício, no país, durante cinco anos, pelo menos, de atividade específica relacionada com o ensino, se o diretor-técnico, sendo estrangeiro, apresentar, como prova de capacidade, diploma de curso feito no exterior:

C — Discriminação do Corpo Docente, com indicação, relativamente a cada professor, de nome, disciplina, e número de registro, de acordo com o Decreto n° 27.848, de 2 de março de 1950. Essa relação dos professores, das séries a funcionar no primeiro ano letivo, será acompanhada de declaração dos mesmos de que aceitam o encargo para lecionar no estabelecimento, indicando os títulos que possuem.

D — Indicação de secretário, juntando, além dos documentos ditados nos itens 1, 2, 3 e 4 da alínea B deste artigo, prova de competência, representada por um ou mais dos seguintes documentos:

a) diploma de conclusão do curso de secretariado, revestido das formalidades legais e expedido por escola técnica de comércio oficial equiparada ou reconhecida;

b) diploma, registrado no Ministério da Educação e Cultura, de conclusão de curso superior previsto em lei ou expedido por escola estrangeira no mesmo grau;

c) certificado de conclusão do curso de segundo ciclo do grau médio, oficial ou reconhecido (comercial, secundário, normal, industrial, agrícola ou de seminário).

No caso das alíneas *b* e *c*, deverá o interessado apresentar certificado de aproveitamento satisfatório em curso promovido pela Diretoria do

Ensino Comercial para orientação de secretários de escola ou prova de estágio satisfatório no exercício de função auxiliar de secretaria de escola de comércio por período igual ou superior a dois anos, expedida pela sua direção e visada por inspetor de ensino comercial que possa atestar-lhe a capacidade e o zelo com que realizou o estágio.

E — Prova de que a escola dispõe de garantia financeira para o seu regular funcionamento, expresso por um dos seguintes documentos:

1. Ato legal que as houver criado e lei orçamentária que lhes assegure os meios indispensáveis ao seu regular funcionamento no caso das escolas mantidas por entidades públicas;

2. Balanço Geral do último exercício, demonstração da Conta de resultados e uma relação em que venham discriminados os bens, valores, direitos e obrigações que constituam o respectivo patrimônio, visada por contabilista responsável, no caso das escolas de iniciativa particular, mantidas por entidades já em funcionamento;

3. Relação em que sejam discriminados, com o visto de profissional competente, os bens e valores que constituam o seu patrimônio ou o do seu proprietário, sendo indispensável a existência de recursos que garantam, pelo menos, dois anos de atividades, no caso das escolas em organização;

F — Prova de direito ao uso do prédio para a finalidade em vista, por prazo nunca inferior ao período de extensão do curso, quando se tratar de imóvel alugado ou cedido, salvo na hipótese de unidade escolar

cuja sede própria esteja em construção;

G — Planta baixa da sede ou dos diversos pisos do edifício destinado à escola, de preferência cora as escalas 1/100 e 1/250, assinada por profissional legalmente habilitado, a qual deverá consignar:

1. Dimensões dos compartimentos, posição das escadas, portas, janelas e instalações higiênicas.

2. Localização das salas de aula e das salas especiais.

H — Planta de localização do edifício no terreno, com indicação de área livre e área coberta para recreio e abrigo (escalas convenientes 1/500 e 1/1000), indicações sobre a salubridade, a ausência de ruídos e de perigo, e informações sobre a natureza, a permeabilidade e a regularidade do terreno.

I — Fotografia da sede, ou, pelo menos, da fachada do prédio.

Art. 3' As Comissões Regionais de Coordenação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial designarão inspetores para o exame das escolas que a elas recorrerem na forma do artigo primeiro desta portaria, remetendo à sede da D.E.C., com o seu parecer, os respectivos processos e relatórios da verificação prévia realizada.

Art. 4" Os relatórios de verificação prévia, que não puderem ser encaminhados à sede da D.E.C. até 31 de janeiro, devem ser acompanhados de cópia autêntica do ato em que a respeito tenha a Comissão Regional da Coordenação Técnica da Inspeção deliberado *ad referendum* do Diretor do Ensino Comercial.

Art. 5' As escolas que solicitarem a verificação prévia de que trata o art. 1º devem dispor de sede em

condições de assegurar adequado funcionamento do curso ou cursos para os quais pretendam a inspeção federal.

§ 1º As salas de aula devem ter área não inferior a 25 metros quadrados, apresentando as indispensáveis condições de higiene.

§ 2º O número de salas de aula deve corresponder ao número das séries dos cursos que funcionarem simultaneamente.

§ 3' As salas especiais devem possuir condições adequadas à realização dos trabalhos práticos a que se destinam, exigindo-se:

1. Para o curso comercial básico, pelo menos, duas salas, uma área superior a 35 metros quadrados, para o Gabinete de Ciências Naturais, e a outra, com área mínima de 50 metros quadrados, para o Escritório-Modêlo.

2. Para os cursos comerciais técnicos, uma sala, com área mínima de 40 metros quadrados, para o Laboratório de Física e Química, e outra, com área igual ou superior a 70 metros quadrados, para o Escritório-Modêlo, sendo ainda necessárias, conforme o curso, salas com área mínima de 40 metros quadrados para o Museu de Merceologia, o Gabinete Mecanográfico e o de Desenho Técnico.

§ 4' Há necessidade de instalações para as atividades da administração escolar, exigindo-se ainda sala para os professores e para a Biblioteca, podendo o material, destinado a aulas de disciplinas para as quais não se faça necessária uma sala especial, permanecer exposto nas outras salas da escola. Igualmente, no caso de escolas que funcionem em localidades do interior ou que ini-

ciem suas atividades, permitir-se-á, em caráter provisório, que o material de Biologia e o de Merceologia sejam localizados no Gabinete de Ciências Naturais e o de Mecanografia, no Escritório-Modêlo.

Art. 6º As salas de aula devem ser equipadas com carteiras individuais, de preferência, não contendo mais que uma por metro quadrado de sua área, até o limite de 50 para salas como área igual ou superior a 50 metros quadrados.

Art. 7º A secretaria da escola deve estar equipada com o material indispensável ao seu funcionamento, inclusive máquina de escrever, livros de escrituração escolar e os impressos necessários aos registros exigidos pelas Instruções Complementares nº 2.

Art. 8º A Biblioteca, como um dos centros de maior importância da escola, deve ser instalada em sala adequada onde haja silêncio, arejamento, iluminação e área suficientes à frequência simultânea de 25 estudantes, na base de dois metros quadrados por leitor, não se admitindo a sua localização em sala menor do que as de aula. Há necessidade de mobiliário que atenda aos objetivos funcionais da biblioteca, recomendando-se mesas e cadeiras que possibilitem o trabalho de equipes de estudantes e outras que ofereçam maior conforto e melhor aparência do que as tipicamente escolares, a fim de que o ambiente contribua na motivação ao estudo e à pesquisa. As estantes devem ser abertas e oferecer livre acesso ao leitor. Também os arquivos e fichários devem proporcionar facilidade de consulta, convindo, entretanto, que as fichas sejam perfuradas e presas na gaveta

do fichário por uma vareta para impedir que se tirem e coloquem fora do lugar. Deve ainda dispor de mobília adequada para o bibliotecário guardar o material e trabalhar na catalogação descritiva dos livros, classificando-os por matéria, recomendando-se o uso do sistema de "Classificação Decimal" de Melvil De-wey com as devidas simplificações. Inicialmente, deve possuir as obras de referência necessárias (dicionários, enciclopédias, guias, bibliografias, etc), as de informação, recreação e formação cultural, cívica e moral, bem como os livros didáticos e técnicos recomendados, na base de dois exemplares de cada livro e mais três compêndios de autores diferentes, para cada uma das disciplinas dos cursos a funcionar.

Art. 9' As salas especiais do curso comercial básico devem estar equipadas, pelo menos, com o seguinte material:

A — *O Gabinete de Ciências Naturais:*

1. *Material de Física:* anel de Gravesand, cilindro de Arquimedes, discos de Newton, lentes côncava e convexa, fio de prumo galvanômetro, pilhas elétricas, eletroscópio de folhas de ouro, lâmina vibrante, máquina pneumática, pêndulo elétrico, pirômetro de quadrante, prismas, vasos comunicantes, bombas aspirante e calcante, sifões, balança hidrostática, termômetro e barômetro.

2. *Material de Química:* Aparelhagem: almofariz de porcelana, balões de vidro de diferentes capacidades, balões de vidro de colo longo, bico de Bunsen cadinhos, cálices, cristalizadores, funis, fura-rôlhas, limas, pinças, provetas, papel de tournesol, retortas de vidro e de grez,

rolhas de cortiça e de borracha e de vidro de diferentes diâmetros (1 kg. de cada) e tubos em U; Drogas: ácidos (clorídrico e sulfúrico), bióxido de manganês, cloreto de potássio, amoníaco, sulfato de sódio, tintura de tournesol, fenolftaleína, iodo, fósforo vermelho e branco, potássio ou sódio metálico, zinco em bastões e ferro em limalha.

3. *Material de História Natural:* Zoologia geral: um esfolado completo (tamanho pequeno), uma lupa e quadros murais sobre: esqueleto humano, sistema nervoso, aparelho digestivo e circulatório, respiratório, urinário, visual, auditivo, olfativo, gustativo, tátil, fonador e músculos e articulações; *Zoologia especial:* Quadros murais sobre mamíferos, aves, répteis, batráquios, peixes, moluscos, artrópodes, nematelmintos, vermes, equinodermas, espongiários, celentérios e protozoários; *Botânica geral:* Quadros murais sobre raízes, caules, folhas, inflorescências, flores, frutas, sementes, germinação e multiplicação vegetal; *Botânica especial:* Quadros murais sobre cogumelos, algas, líquens, musgos e hepáticos, criptógamos vasculares, fanerogamos ginospermas e angiospermas, monotiledôneos e dicotiledôneos; *Geologia:* Quadros murais sobre rochas, agentes geológicos, estratificação, fósseis em geral; *Mineralogia:* Coleção, em madeira, das principais formas cristalinas, escalas de Mohs, um pequeno arsenal com material necessário para as análises pirognósticas, e coleção de quadros murais com as principais espécies minerais conhecidas:

B — *O Escritório-Modelo:*

1) Estantes ou armários para a guarda do material; 2) Arquivos e

fichários; 3) Prensa; 4) Mesas e cadeiras para os alunos e o professor; 5) Quadro-negro e tela para projeção; 6) Aparelho de projeção fixa com adaptação para diafilmes de 35 mm.; 7) Mimeógrafo, máquina de calcular e de escrever (três pelo menos); 8) Impressos (notas de venda e de crédito, notas fiscais, faturas, duplicatas, letras de câmbio, notas promissórias, cheques, ações, depósitos bancários, ordens de pagamento); 9) Livros e fichas de escrituração mercantil necessários aos trabalhos administrativos de um escritório de empresa comercial.

Art. 10. A Escola Comercial deve possuir, ainda, o seguinte material didático:

a) para o ensino de Geografia: Globo terrestre, globo celeste, telúrio, tabuleiro, tabuleiro de areia, bússola, barômetro, termômetro, atlas (três, pelo menos, sendo um português) e cartas murais (Brasil físico, político e econômico; Planisfério, América do Sul e do Norte. Europa, Ásia, África e Oceania); coleção de minérios, de madeiras e de amostras de produtos brasileiros.

6) para o ensino de Desenho: coleção dos seguintes sólidos geométricos em gesso, ou madeira envernizada com as dimensões maiores de 25 cms. aproximadamente; cubo, paralelepípedo, prismas, cilindro, pirâmide, cone, esfera, poliedros, tronco de pirâmide, tronco de cone; Coleção de motivos arquitetônicos — modelos de gesso; cinco variedades (gregas, frisas, colunas, etc); Coleção de modelos, anatômicos em quatro variedades pelo menos (orelhas, pé, mão, busto etc); Réguas, esquadros, compasso e demais ei-

mentos necessários ao trabalho em classe.

Art. 11. As salas especiais de escola técnica de comércio devem possuir pelo menos o seguinte material didático:

a) — *O Laboratório*: 1) — *para o ensino de Física*: alcoômetros, aparelho de Oersted, anel de Gravesand, Aparelho de Ingenhausz, aparelho de Haldat, Areômetro de Beaumé, Areômetro de Fahrenheit, Areômetro de Nicolson, arrebenta bexiga e corta-maçã, balança de precisão, balança hidrostática, balança de Roberval (com caixa de pesos), bastões de vários tipos, bomba aspirante e premente (com vários tipos, de sifão), campainha elétrica, campainha no interior de uma esfera de vidro, máquina pneumática de 1 corpo de bomba, pêndulo elétrico, piezômetro, pilha de Bunsen, pilha de Grenet, pilha de Volta, prismas, sonômetro, torniquete hidráulico, força centrífuga (aparelho para verificação), cilindro de Arquimedes, cone, cilindro e esfera, diapasão, dinamômetro, discos de Newton, eletroimã, eletroscópio de folhas de ouro, espelhos plano e curvos (jogo), fotômetro de Foucault ou de Bunsen, fio a prumo galvanômetro, lâmina vibrante, lentes, manômetro, máquinas de Weinshurtz, com seus acessórios (condensador, excitador, etc), pilha de Daniell, pilha de Leclanché, pirômetro de quadrante, roldanas, termômetro de mercúrio, tubo de Mariotte; vasos comunicantes, tubo de Torricelli; 2) — *para o ensino de Química*: Aparelhagem: — almofariz de porcelana, aparelho de Kipp, aparelho de Neveu para oxilita, balões de vidro de diferentes capacidades, balões de vidro de colo

longo, bico de Bunsen, cadinhos, cálices, campânulas, cristalizadores, limas, funis, fura-rôlhas, cápsulas, pinças, papel de tournesol, provetas, retortas de vidro e de grez, rolhas de cortiça e de borracha (vários tamanhos), suportes, telas, tripés, tubos em U, voltímetros de Bunsen, tubos de Wolf c/2 e c/3 tubulares, tubos de borracha e de vidro de diferentes diâmetros (1 kg. de cada); — *Drogas*: — Ácidos clorídrico, sulfúrico, azótico, oxálico, tartárico; bióxido de manganês, bário; carbonates de potássio, sódio amônio, cálcio; cloretos de potássio, sódio, cálcio, "bário, estrôncio, magnésio, zinco, mercúrio, ferro; azotatos de potássio, cobalto, chumbo, prata; sulfatos de sódio, cromo, cobre, ferro, cádmio, magnésio, zinco, manganês; sulfuretos de amônio, sódio, carbono, ferro; bromureto de potássio; iodureto de potássio, fosfato de sódio, permanganato de potássio, bicromato de sódio e potássio, oxalato de amônio, acetato de chumbo, arseniato de sódio, potassa, soda, cal, amoníaco, água oxigenada, licor de Fehling, carvão animal, álcool, éter, clorofórmio, benzina, terebintina, glicose, amido, tinaura de tournesol, fenolftaleína, iodo metálico, enxofre em flor e bastões, fósforo vermelho e branco, potássio ou sódio metálico, zinco em bastões, cobre em raspas, cobre em pó, mercúrio, ferro em limalha, oxilita: 3) — *para o ensino de História Natural*: — *Zoologia Geral*: — um esfolado completo (tamanho pequeno), uma lupa e quadros murais sobre: esqueleto humano, célula animal, tecidos animais, sistema nervoso, aparelho digestivo circulatório, respiratório, urinário, visual, auditivo, olfativo, gustativo,

táctil, fonador, músculos e articulações; *Zoologia especial*: — Quadros murais sobre mamíferos, aves, répteis, batráquios, peixes moluscos, artrópodes, nematelmintos, vermes equinodermas espongiários, celentérios e protozoários; *Botânica Geral*: — Quadros murais sobre célula vegetal, tecidos vegetais, raízes, caules, folhas, inflorescências, flores, frutos, sementes, germinação e multiplicação vegetal; *Botânica especial*: — Quadros murais sobre cogumelos, algas, líquens, musgos, hepáticos, criptógamos vasculares, fanerógamos, ginospermas e angiospermas, monocotiledôneos e dicotiledôneos; *Geologia*: — Quadros murais sobre rochas, agentes geológicos, estratificação, fósseis característicos das eras: primária, secundária, terciária e quaternária e quadros sobre a distribuição dos terrenos do Brasil; *Mineralogia*: — coleção, em madeira, das principais formas cristalinas, escala de Mohs, um pequeno arsenal com o material necessário para as análises pirognósticas, e coleção de quadros murais com as principais espécies minerais conhecidas;

b) — *O Museu de Merrxeologia*: — um microscópio simples, um sacarímetro, um pesa leite, um acidímetro, e Um alcoômetro, amostras dos tipos de café e das seguintes qualidades: chato, bourbon, murta, maragogipe e moka; tabela oficial de classificação e de equivalência dos defeitos; peneiras de crivos redondos e de crivo retangular; material necessário para a classificação do café por torração e pela degustação; amostras de mate, de cereais e dos principais produtos alimentícios; amostras de algodão, principais qualidades, tipos e material para classificação; amos-

tras de seda animal e artificial, de lã, linho, juta e de outros produtos têxteis; amostras de combustíveis e derivados; amostras dos principais tipos de madeira, cal, gesso e de outros materiais de construção; amostras dos principais minérios de substâncias graxas e de matérias corantes; quadros murais sobre as principais indústrias de papel, de aço e de ferro; de tecidos, cerâmica, curtumes, vidros e cristais, mapas do Brasil com as divisões conforme produção e gráficos de produção, consumo, importação e exportação;

r) — *O Gabinete Mecanográfico*: — Máquinas de escrever dotadas de teclado universal, em número suficiente (seis no mínimo) à prática de dactilografia, considerando o número de alunos das turmas e o horário das respectivas aulas; outras máquinas necessárias aos trabalhos de escritório; duplicadores, máquinas de somar e calcular;

d) — *O Gabinete de Desenho Técnico*:

1. — Mesas individuais com pranchetas deslizantes; 2) — Coleção de sólidos geométricos, com altura aproximada de 40 cm., contendo poliedros regulares (5), prismas e pirâmides retos e oblíquos (2 de cada), cone, cilindro e esfera, sólidos secionados; prisma e pirâmide (retos e oblíquos), cone, cilindro e esfera; 3) — Diedro e triedro em quadro negro desmontável; 4) — Quadro de cores; 5) — Régua, esquadros e compasso destinados ao desenho no quadro-negro, retângulos (15 x 10cm.) e triângulos (15 x 15) plásticos transparentes, régua de cálculo (tamanho natural) régua de escala triangular; 6) — Tectígrafo;

e) — *O Escritório-Modelo:*

Além do material discriminado no art. 9º — alínea B, torna-se necessário: 1) — Impressos para o trabalho de aplicação nas atividades administrativas de escritório de empresa, inclusive borderaux, warrant, conhecimentos de depósito e de embarque, propostas para seguros dos diversos tipos, formulários para declaração relativa ao imposto de renda (pessoa física e jurídica), modelos de balancete e outros especiais de uso na Contabilidade Comercial, Bancária, Industrial e Pública; 2) — Livros de Escrituração e Fichas; — diário, copiador de cartas, copiador de faturas, razão, caixa, borrador, contas correntes de estoques de mercadorias e de matéria-prima, de registro de empregados, de registro de compras, de registro de inventários, de registro de duplicatas e de obrigações a pagar e outros exigidos pela Lei do Imposto de Consumo e pela Lei de Vendas e Consignações, de transferência de ações, de atas de assembléia geral, de atas de diretoria, de atas do Conselho Fiscal, de registro de ações nominativas e de presença de acionistas.

Art. 12 — Para o ensino de Biologia, além do material referido no art. 9º, alínea A, item 3, a Escola Técnica de Comércio deverá possuir um esqueleto humano, um microscópio, lâminas, lamínulas, xilol, corantes: diafilmes, "slides" ou dispositivos sobre célula e divisão celular, tecidos vegetais, tecidos animais (epitelial, de substância conjuntiva, muscular, nervos e sangue); sobre hereditariedade, doenças transmissíveis, vitaminas e alimentos, higiene pré-natal e puericultura; exemplares empalhados ou conservados em ál-

cool, de mamíferos, aves, répteis, batráquios, peixes, insetos, crustáceos, vermes, moluscos, aracnídeos, equinodermas, etc.

Rio de Janeiro, 9 de setembro de 1958. — *Lafayette Belfort Garcia.*

(Publ. no *D. O.* de 2-12-58).

CIRCULAR Nº 3 — DE 27 DE MAIO DE 1958

Expede instruções sobre a execução dos programas e o mínimo de aulas nas disciplinas do ensino comercial.

Senhor Inspetor:

À vista das consultas sobre a aplicação do art. 4º da Portaria n' 435, de 30 de dezembro de 1957, julguei conveniente esclarecer-vos o seguinte:

1º O art. 4' da Portaria nº 435, de 30 de dezembro de 1957, regulamenta dois aspectos essenciais concernentes à execução integral dos programas das várias disciplinas e ao do alcance em cada matéria, de um número mínimo anual de aulas efetivamente dadas.

2º A fim de evitar as soluções de última hora, a Portaria n' 435, de 1957, fixou o exame da matéria ao término dos períodos letivos, isto é, em junho e em novembro. Poder-se-ia deixar para o fim do ano letivo, para o mês de novembro, a verificação sugerida. Já a essa época, no entanto, para os casos de carência, a solução somente poderia ser encontrada na prorrogação das aulas no mês de dezembro.

3º Os mínimos anuais de aulas efetivamente ministradas nas diferentes matérias serão obtidas mui-

tiplicando-se por 28 os números de aulas semanais a elas reservadas nos planos de cursos enviados a esta Diretoria. — Tais mínimos serão:

a) de 140 para as disciplinas com 5 aulas semanais;

b) de 112 para as disciplinas com 4 aulas semanais;

c) de 84 para as disciplinas com 3 aulas semanais;

d) de 56 para as disciplinas com 2 aulas semanais.

4° — A exigência de que se faça o exame do andamento da execução dos programas e a verificação do número de aulas ministradas não implicam em se retardar ou impedir a realização das provas parciais correspondentes aos períodos letivos: os exames finais é que não serão realizados, ao fim do ano, portanto, antes que se alcancem os objetivos visados pelo art. 4° da Portaria n° 435, de 1957.

5° Nos cursos noturnos sobretudo em que, geralmente, não se ministram aulas aos sábados, — recomenda-se a condensação das provas parciais com o dispêndio mínimo de dias letivos, a fim de não dificultar a obtenção do número de aulas por matéria fixado na forma regulamentar.

6° Os índices a serem obtidos, conforme se discrimina no item 3°, não são excessivos. Basta lembrar que, para os cursos noturnos, — com semana de cinco dias (2° a 6' feira) — o mínimo anual é de 140 dias letivos (28 x 5).

7° Tendo em vista o melhor tempo de duração de cada aula em curso noturno (40 minutos) do que as ministradas em classe diurnas, — o alcance desses 140 dias letivos é essencial à realização dos programas

à aprendizagem e ao exercitamento dos alunos.

8° Fórmula que pode ser adotada pela escola a fim de tornar mais fácil o alcance dos mínimos em que se preveja o surgimento de carências — será a de, a partir de agosto, ministrar aulas complementares, no intuito de se evitar a prorrogação das aulas em dezembro.

9° Entenda-se a fixação referida no item 3' como sendo a de um mínimo anual de aulas, a que todas as escolas de comércio estão obrigadas. — *Lafayette Belfort Garcia*. Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no *D. O.* de 2-12-58).

CIRCULAR N° 4 — DE 25 DE JUNHO DE 1958

Expede instruções sobre adaptação ao Curso Comercial de alunos procedentes de outros cursos.

Senhor Inspetor:

Procurando das soluções a consultas sobre o processo de adaptação de estudos de alunos procedentes de outros cursos de nível médio e candidatos à matrícula no Curso Comercial Básico, reestruturado pelo Decreto n° 42.671, de 20 de novembro de 1957, recomendo-vos a observância das seguintes instruções:

1° A adaptação dos alunos procedentes do curso ginásial que solicitarem matrícula no curso comercial básico obedecerá, quanto às disciplinas obrigatórias, às seguintes diretrizes:

a) os alunos promovidos à segunda série do curso ginásial poderão matricular-se na segunda série do

curso comercial básico, mediante exames de adaptação de Desenho, Caligrafia e História Geral e do Brasil, versando a prova da última disciplina sobre os assuntos relativos à História Antiga e Medieval;

b) os alunos promovidos à terceira série ginásial poderão matricular-se na terceira série do curso comercial básico, nos termos regulamentares, mediante exames de adaptação das disciplinas de Caligrafia, Noções Gerais de Comércio e História Geral e do Brasil; nessa última disciplina a prova versará sobre História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; no corrente ano, para as escolas que tenham mantido terceira série na forma do Decreto nº 14.373, de 1943, a adaptação far-se-á, apenas, com exames de Caligrafia e História Geral. Adotar-se-á o mesmo critério nos casos semelhantes.

2º A adaptação dos alunos oriundos do curso industrial básico que solicitarem matrícula no primeiro ciclo do ensino comercial obedecerá, quanto às disciplinas obrigatórias, às seguintes diretrizes:

a) os alunos promovidos à segunda série do curso industrial básico poderão matricular-se na mesma série do curso comercial básico, mediante adaptação nas disciplinas de Caligrafia, Desenho, História Geral e do Brasil, devendo as provas, nesta disciplina, versar sobre a matéria relativa a Geografia Geral;

b) os alunos promovidos à terceira série do curso industrial básico poderão matricular-se na mesma série do curso comercial básico, mediante adaptação em Caligrafia, Desenho, Noções Gerais de Comércio, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Inglês, —

devendo as provas, nessas duas últimas disciplinas, versar sobre o programa de Geografia Geral e História Geral.

3º A adaptação dos alunos oriundos do curso agrícola de primeiro ciclo de grau médio que solicitarem matrícula no curso comercial básico obedecerá, no que se relaciona com as disciplinas obrigatórias, às seguintes diretrizes:

cr) os alunos promovidos à segunda série no curso de origem poderão matricular-se em igual série do curso comercial básico, mediante adaptação em Desenho e Caligrafia;

b) os alunos promovidos à terceira série do curso agrícola de 1º ciclo de grau médio poderão matricular-se na terceira série do curso comercial básico, mediante adaptação em Noções Gerais de Comércio, Caligrafia e Inglês.

Observação: — Entende-se por curso agrícola de 1º ciclo de grau médio o previsto no Regulamento aprovado pelo Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, e mantido por escola reconhecida pela Superintendência do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura, com base em dois anos de iniciação agrícola seguidos de outros dois de mestria agrícola. — Não se articulam com o curso comercial básico os cursos práticos de agricultura.

4º Os portadores de certificado de conclusão do curso de auxiliar de comércio, previsto pelo Decreto número 20.158 de 1931, poderão matricular-se na segunda série do curso comercial básico, mediante adaptação nas disciplinas de Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Desenho; os que hajam concluído a primeira série do mesmo

curso ou sido aprovado em seu exame de admissão poderão matricular-se em igual série do curso comercial básico, submetendo-se, no entanto, ao exame de admissão.

5° Os alunos aprovados nos exames de admissão ao curso propedêutico de que trata o Decreto nº 20.158, de 1931, poderão matricular-se na primeira série do curso comercial básico; os alunos promovidos à segunda série do curso propedêutico terão direito à matrícula na segunda série do curso comercial básico, mediante exame de adaptação de Desenho, Caligrafia, História do Brasil e Geografia do Brasil; os promovidos à terceira série poderão matricular-se na série idêntica do curso comercial básico, mediante exames de adaptação de Caligrafia, Desenho e Noções Gerais de Comércio.

6* Os alunos que hajam ultrapassado a 1° ou a 2° série do curso de seminário menor poderão matricular-se, respectivamente, na 2° ou 3° série do curso comercial básico, sujeitos aos exames de adaptação das disciplinas não estudadas e das estudadas por tempo inferior ao previsto no curso de destino, ou mesmo estudadas insuficientemente.

7' Não poderão ser adaptados a séries intermediárias do curso comercial básico alunos do curso normal regional ou equivalente, os quais deverão concluí-lo para valer-se dos favores da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, regulada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.

8ª Os alunos promovidos à quarta série de curso de primeiro ciclo do ensino médio (ginásial, industrial, agrícola ou de seminário) poderão adaptar-se à terceira série do atual

curso comercial básico, atendidas as exigências regulamentares. — Não se admite adaptação à quarta série.

9° A adaptação, quanto às disciplinas complementares incluídas pela escola comercial em seu plano de estudos, será obrigatória e efetuar-se-á em cada caso, tendo em vista o currículo da série do estabelecimento de destino.

10. A matrícula de alunos transferidos de curso de outros ramos de ensino somente se processará antes do início do ano letivo, observando-se para a realização dos exames de adaptação as normas do art. 17 e seus parágrafos das Instruções Complementares nº 1 (Portaria D. E. C. n° 170, de 27-4-1955).

11. Poderão matricular-se na primeira série do curso comercial básico, independentemente de novos exames, os portadores de certificado de exames de admissão realizados em estabelecimentos oficiais, equiparados ou reconhecidos de ensino comercial e secundário. — *Lafayette Belfort Garcia*, Diretor Comercial.

(Publ. no *D. O. de 2-12-59*).

CIRCULAR Nº 3 - DE 30 DE NOVEMBRO DE 1958

Dá instruções às Inspetorias Seccionais sobre a documentação escolar relativa ao ensino secundário.

Do Diretor do Ensino Secundário.
Ao Sr. Inspetor Seccional de

Assunto: Aplicação da PT-800-58 e IT-1-58.

Sr. Inspetor Seccional:

De acordo com o estabelecido na PT-800-58 e IT-1-58, ambas de 14 de

agosto de 1958, essa ISES começará a receber, no ano letivo de 1959, a documentação escolar relativa ao ensino secundário de estudantes matriculados na 1ª série dos cursos superiores (item 1 das IT-1-58).

2. Essa documentação constará, conforme o caso, de "Item II das IT-1-59":

a) 2º via do certificado de conclusão do curso ginásial e da ficha modelo 18 d' ciclo secundário) e do certificado de conclusão do curso clássico ou científico e da ficha modelo 19 (2º ciclo secundário) ou apenas

b) 2º via do certificado de conclusão do curso clássico ou científico e da ficha modelo 19 correspondente.

3. A hipótese da alínea b será aquela em que o estudante tenha concluído o 1º ciclo de curso de ensino médio equivalente ao curso ginásial (comercial básico, industrial básico, mestria agrícola, normal regional, seminário ou de formação de oficiais pelas polícias militares estaduais), mediante o qual pôde matricular-se no 2º ciclo secundário.

4. Na conferência das notas dos certificados e das fichas (item 3 das IT-1-58), podem ocorrer 5 casos diferentes:

1º caso — O estudante fez todo o curso secundário num só estabelecimento;

2º caso — O estudante cursou o 1º num estabelecimento e o 2º ciclo, noutro;

3º caso — O estudante cursou as séries do 1º ciclo em diversos estabelecimentos e o 2º ciclo num mesmo estabelecimento;

4º caso — O estudante cursou o 1º ciclo num mesmo estabelecimen-

to e as séries do 2º ciclo em diversos estabelecimentos;

5º caso — O estudante cursou alguma ou algumas séries de ambos os ciclos ou fez todo o curso secundário em estabelecimento extinto.

5º Ora, no ano de 1959, a ISES só disporá das notas finais da 4ª série ginásial e da 3ª série clássica ou científica dos estudantes que concluírem esses cursos em 1958, nos estabelecimentos de sua jurisdição. Terá, portanto, de solicitar informações aos estabelecimentos em que o estudante tenha concluído as demais séries e, no caso de estabelecimentos extintos, à DESe. Essa providência terá de repetir-se anualmente, é claro, em todos os casos em que o estudante haja concluído alguma série em estabelecimento estranho à jurisdição da ISES. As informações só deverão ser aceitas quando prestadas através de ofício assinado pelo inspetor junto ao estabelecimento e que acompanhará a ficha modelo 18 e 19 (histórico escolar), ficando esses documentos arquivados, na ISES, após a conferência (item 51 das IT-1-58).

6. A fim de garantir um trabalho metódico e seguro, cumpre à ISES manter criterioso arquivamento das atas modelo 6, 12 e 20, dos estabelecimentos de sua jurisdição, em escaninhos próprios ou arquivos de aço de gavetões, ordenado por estabelecimento de ensino secundário (item 32 das IT-1-58). Igualmente, o servidor encarregado da conferência não deverá, tanto quanto possível, ser desviado para outros serviços, já que partilhará a responsabilidade do Inspetor Secional (Item 9 das IT-1-58).

7. No seu próprio interesse, a ISES deverá observar atentamente o disposto no item 4 das IT-1-58, sendo conveniente a expedição duma circular esclarecedora às Inspetorias junto aos estabelecimentos de 6ua jurisdição, tendo em vista o parágrafo único do art. 5º da Lei nº 1.295, de 27 de dezembro de 1950.

8. A fim de não sobrecarregar os arquivos da ISES, esta remeterá ao SC do MEC, depois de conferida a documentação escolar, os processos contendo somente o ofício do diretor da escola (Item 7 das IT-1-58). Essa remessa deverá ser feita por escola, isto é, todos os processos do mesmo estabelecimento reunidos e capeados por ofício dirigido ao Chefe do SC, solicitando arquivamento (Mod. SFVE 7-800-58).

9. As ISES só examinarão e autenticarão os documentos escolares rotineiros, nos termos da legislação vigente. A documentação que se refira a exames previstos no art. 100 do Decreto nº 21.241-32, art. 91 da Lei Orgânica de Ensino Secundário, com a redação que lhe deu o art. 1º da Lei nº 3.293, de 14-1-58, exames de adaptação e outros, bem como a que demande consulta a arquivos de estabelecimentos extintos ou a atas de exames realizados na vigência de regimes anteriores será remetido a SFVE da DESe., para estudo e solução.

10. A DESe. encarece a essa ISES a necessidade imperiosa de se dar execução precisa às determinações da PT-800-58 e instruções subsidiárias, a fim de se garantir um trabalho uniforme e seguro.

Atenciosamente. — *Gildásio Amado*, Diretor do Ensino Secundário.

(Publ no D. O. de 10-12-58).

RESOLUÇÃO Nº 13-58

Cria o Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 2 de janeiro de 1958, tendo em vista o que consta do processo nº 13.208-51 — U.B., resolveu aprovar a seguinte resolução, criando o Instituto de Ciências Sociais da U.B. (I.S.C.):

Art. 1º Será criado na Universidade do Brasil um Instituto de Ciências Sociais destinado ao estudo e pesquisas das disciplinas compreendidas entre as Ciências Sociais das diferentes Faculdades e Escolas onde são ministradas essas disciplinas.

Art. 2º O Instituto terá o sentido da compreensão global dos estudos e pesquisas naquele terreno, mantendo para esse fim a colaboração e a cooperação entre as várias unidades universitárias, em tudo quanto as relacionar com as disciplinas compreendidas entre as ciências sociais e as disciplinas afins.

Art. 3º O Instituto será dirigido e orientado por um conselho de sete (7) membros, constituído por dois representantes da Faculdade Nacional de Direito, dois da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, dois da Faculdade Nacional de Filosofia, um do Museu Nacional, escolhidos pelas respectivas congregações.

§ 1º O mandato dos membros do Conselho será respectivamente de dois (2) e quatro (4) anos, renovando-se a metade de dois em dois anos.

§ 2º O representante do Museu Nacional terá mandato de dois (2) anos.

Art. 4º A Presidência do Conselho obedecerá ao critério do rodízio anual, mediante eleição.

Art. 5º Ao Conselho compete:

a) fixar a área de competência do Instituto, determinando quais as disciplinas abrangidas pelos seus trabalhos;

b) organizar o plano de trabalhos e pesquisas e a maneira de realizá-los;

c) escolher o pessoal idôneo para executar os trabalhos planejados;

d) eleger o seu Presidente;

e) manter relações com instituições congêneres;

f) praticar todos os atos necessários à realização dos fins do Instituto.

Art. 6º O Instituto poderá organizar centro de estudos sobre matérias especializadas, outorgando-lhes relativa autonomia.

Art. 7º O Instituto terá a sua sede provisória em uma das unidades mencionadas no art. 1º e deverá funcionar, tanto quanto possível, sob o regime do *pro labore*.

Parágrafo único. O Conselho deverá regulamentar a execução de trabalhos sob esse regime, *ad referendum* dos Conselhos Universitários e de Curadores.

Art. 8º O orçamento da Universidade deverá prever uma verba global para as pesquisas do Instituto.

Art. 9º O Instituto não terá representação no Conselho Universitário.

Art. 10. Os membros do seu Conselho perceberão por sessão uma gratificação correspondente àquela paga aos membros dos Departamen-

tos, não podendo exceder de quatro o número de sessões mensais remuneradas.

Art. 11. Os diretores das Faculdades não poderão exercer acumulativamente a Presidência do Conselho.

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 1958. — *Euclides de Souza*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 30-11-58).

RESOLUÇÃO Nº 14-58

Altera o Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 4 de dezembro de 1958, tendo em vista o que consta do processo 21.498-58 — U.B., resolveu aprovar a alteração dos arts. 20 e 21 do Regimento Interno da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, que passarão a ter a seguinte redação:

"Art. 20 — A verificação do rendimento escolar será feita:

a) pelos trabalhos de (estágio) aplicação (teóricos ou práticos);

b) por duas provas parciais;

c) pela prova final.

Art. 20-A — Os trabalhos de estágio serão realizados em cada período escolar, a critério do professor.

Parágrafo único. As notas dos trabalhos de aplicação (teóricos ou práticos) terão caráter eliminatório, não sendo facultado prestar prova parcial ao aluno que obtiver, no período escolar respectivo, nota inferior a 5 (cinco).

Art. 20-B — São condições para promoção:

a) frequência mínima de dois terços do total das aulas teóricas, práticas e de seminário, contando-se, separadamente, para o 1* período e para o 2" período do ano letivo, e não sendo facultado prestar prova parcial ou final ao aluno que tiver atingido aquela frequência mínima, em cada disciplina;

6) realização de provas parciais escritas, cujos critérios de organização e duração serão fixados pelo catedrático respectivo ou por quem o substituir.

Art. 21 — Todas as provas de verificação do rendimento escolar receberão do professor que reger o ensino da disciplina uma nota que variará, em números inteiros, de de zero (0) a dez (10).

Parágrafo único. Ao conjunto dos trabalhos de aplicação, em **cada** período, será atribuída uma única **nota**".

Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 1958. — *Euclides de Souza*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 19-12-58).