

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Saúde, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XIX JANEIRO-MARÇO, 1953 N.º 49

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10.º ANDAR
RIO DE JANEIRO — BRASIL



DIRETOR ANÍSIO

SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES MARTINS

Documentação e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO

Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO

Organização Escolar

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Orientação Educacional e Profissional

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA

Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA *Revista*

Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XIX

Janeiro-Março, 1953

Nº 49

SUMÁRIO

	Págs.
<i>Idéias o debates</i>	
ANÍSIO TEIXEIRA, Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira 3	
ENRICO FULCHIGNONI, A Ajuda dos Elementos Audio-Visuais na Educação da América	13
HAROLDO VALADÃO, A Fundação dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Base do Desenvolvimento Cultural do Brasil	28
RAUL BITTENCOURT, A Educação Brasileira no Império e na República	41
WILLIAM HEARD KILPATRIK, A Filosofia da Educação de Dewey	77
 <i>Documentação:</i>	
V Conferência Internacional de Instrução Pública	92
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do País	101
Informação do Estrangeiro	111

Págs.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Costa Rêgo</i> , Autodidatas e Universitários; <i>Daniel L. Marsh</i> , Dignidade da profissão de ensinar; <i>Dulcie Kanitz Viana</i> , Funções Sociais do Diretor da Escola Pri mária; <i>Lúcio José dos Santos</i> , A universidade e sua função cultural; <i>R. Vilela</i> , A biblioteca e a educação; <i>Sílvio Vasconcelos</i> , Aspectos do ensino de arquitetura; <i>Sálon Borges dos Reis</i> , Crise de Cresci mento	133
--	-----

Atos Oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Portaria Nº 272 de 30 de dezembro de 1952 e Portaria nº 12., de 10 de janeiro de 1953	136
---	-----

CONDIÇÕES PARA A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

ANÍSIO TEIXEIRA.
Diretor do I. N. E. P.

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados.

Quanto mais estável a vida cultural e mais regulares os seus processos de mudança, mais simples seria, assim, a função da escola. Somente com a Reforma e o Renascimento, vemo-la, em nossa civilização ocidental, ganhar certa importância, mas, ainda então, se reduzia à transmissão daqueles traços mais especializados da cultura — ler e escrever e a educação intelectual e profissional superior — a pequenos grupos aptos da sociedade, destinados a constituir o seu quadro consciente e, sob certos aspectos, dirigente.

Assim foi a escola de nossa civilização até, em rigor, os começos do século XIX, quando as duas revoluções — a industrial e a política — já iniciadas desde o século XVIII, entraram a acelerar e diferenciar as mudanças sociais, tornando mais difícil e precário o processo de transmissão direta e natural da cultura e impondo tremenda expansão, em quantidade e em qualidade, à escola, sobre cujos ombros institucionais passaram a repousar a estabilidade e a continuidade de uma sociedade era processo acelerado de mudança econômica e social.

Dos princípios do século XIX em diante, com efeito, uma nova revolução, a tecnológica, decorrente da aplicação cada vez mais crescente dos resultados da ciência à produção e à vida social, veio acrescentar-se às outras duas revoluções, a político-

democrática e a industrial, para acelerar ainda mais o processo de mudança social.

Estes últimos cento e cinquenta anos corresponderam, assim, a um período de profundas transformações, em que a transmissão da cultura se viu altamente perturbada e em grande parte impedida, não somente por se achar a própria cultura em mudança cada vez mais rápida e assim se tornar extremamente difícil a sua transmissão, como também por haverem as próprias instituições transmissoras da cultura, a família, a classe e a religião, entrado elas próprias em mudança e até em desagregação, deixando de cumprir ou não podendo mais cumprir a sua função normal de órgãos da continuidade e estabilidade sociais.

Foi esse o período em que a escola, como órgão intencional de transmissão da cultura, se viu elevada à categoria de instituição fundamental da sociedade moderna, absorvendo, em parte, funções tácitas ou tradicionais da família, da classe, da igreja e da própria vida comunitária, e passando a constituir, na medida de sua expansão e eficácia, a garantia mesma da estabilidade e da paz de uma sociedade em transformação, a segurança da relativa correção ou harmonia dos seus rumos e o impedimento de sua desagregação violenta.

Vimos, com efeito, nos últimos cinquenta anos, somente sobreviverem às convulsões e guerras da nossa época, conservando a paz social, as nações que chegaram a organizar os seus sistemas escolares com o mínimo de universalidade e de eficiência, indispensáveis a uma relativa continuidade de suas culturas em mudança.

Todas as demais nações, as dependentes e coloniais inclusive, ou entraram em transformação violenta, com o comunismo, ou se mantêm em fase instável e de profunda inquietação social, assegurados certos aspectos de ordem pelo reflexo daquela parte estável, isto é, em transformação pacífica, do mundo ocidental, em cuja órbita se encontram.

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezenove, o "progresso", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila.

No Brasil, a escola passou pelas contingências da evolução nacional, refletindo até os meados do século passado as condições, primeiro, de nossa vida colonial e, depois, retardatariamente, com a independência, a das nações de civilização ocidental. Até aí, entretanto, não tendo a instituição a importância essencial, que depois veio a ter, há um certo equilíbrio no desenvolvi-

mento brasileiro, podendo-se falar de uma relativa equivalência de cultura entre as nossas condições, nas camadas sociais superiores, e as do resto do mundo considerado civilizado, por isto mesmo que parte de nossas elites era formada ou aperfeiçoada em universidades européias e a vida de produção econômica não entrara, ainda, em sua fase técnica e científica.

O retardamento do nosso desenvolvimento começa a evidenciar-se, exatamente, a partir do momento em que a escola se faz o instrumento necessário da marcha normal da sociedade moderna, em rápida transformação política, econômica e tecnológica.

Não nos faltou quem nos dissesse o que devia ser feito, o que se estava fazendo em nações então de progresso mais ou menos equivalente ao nosso, sobressaindo, entre todos, o documento absolutamente ímpar, pela lucidez e caráter exaustivo, que foram os pareceres sobre o ensino primário e secundário de Rui Barbosa.

A nação, entretanto, deixara-se habituar ao desenvolvimento reflexo, passivo, por força das circunstâncias, por isto mesmo que a vida sempre lhe fora, senão fácil, sem maiores exigências, nos desmedidos dos seus grandes espaços físicos e na rarefação de seus habitantes sem competidores.

Enquanto as demais nações, sob o impacto das novas condições, empreendiam o esforço pela educação universal, com o ímpeto e a deliberação de um movimento político, senão religioso, criando, rapidamente, um sistema popular de escolas mais amplo que o de suas igrejas e capelas e um professorado mais numeroso que o seu clero, para cuidar das novas exigências da transmissão de uma cultura em mudança e, acima deste sistema popular, um conjunto de escolas médias e superiores capaz não só de continuar, como de promover o desenvolvimento e a harmonização da cultura nascente, diversa e complexa, — o Brasil se deixou ficar com as suas escolas tradicionais para uma diminuta e dispensa elite literária e profissional.

Data e decorre daí o nosso retardamento. Acompanhamos, de certo modo, a transformação política do mundo ; vamos acompanhando, mal ou bem, a sua transformação econômica e técnica, pelo menos na utilização de seus inventos e novos instrumentos; mas, não acompanhamos a sua transformação institucional, que foi, sobretudo, uma transformação no campo educacional, a transformação escolar.

Ora, se essa transformação em nações de velhas culturas, como as da Europa, exigia, como exigiu, um esforço deliberado e custoso, que não se fêz sem luta e sem sacrifícios de toda ordem, impondo à sociedade um ônus econômico só equivalente ao da defesa e da guerra — o que não teria de ser ela no Brasil,

cujas condições sociais eram as de uma sociedade apenas saída do regime patriarcal e escravocrata, em processo de reajustamento difícil e penoso às condições novas de uma sociedade igualitária e democrática?

Compreende-se como haveriam de estar em situação constrangedora de pregar no deserto os nossos educadores mais lúcidos dessa época. Um conjunto de circunstâncias dificultava que o país tomasse consciência da nova situação e sentisse a necessidade de integração, que se impunha para um esforço básico qual o de criar um novo aparelhamento institucional para a sobrevivência e a marcha normalizada.

À medida que deixávamos de cumprir a nossa obrigação nacional de viver à altura das nações congêneres, de que copiávamos as instituições políticas e sociais, fomos desenvolvendo o clássico "complexo de inferioridade", que não possuíamos antes, nem podíamos possuir, pois éramos uma nação nova, transplantada para uma região nova, cheia de orgulho das nossas facilidades.

Somente depois da independência, com efeito, e ainda mais depois da república, é que viemos a elaborar, conscientemente, esse complexo de inferioridade, que é uma consequência direta de não termos acompanhado as demais nações no processo de integração e de educação sistemática de toda a população para a sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos.

E foi isso que nos lançou no grupo de nações subdesenvolvidas do globo e criou o supremo paradoxo, que partilhamos com as demais nações latino-americanas, de sermos, simultaneamente, jovens, pois a terra é nova e a população, em grande parte, decorrente de transplantação, e velhos pelo atraso em que nos deixamos ficar e pelo complexo de impotência e irremediabilidade, que acabamos por formar em face da nossa derrota ante o desafio das condições e da época.

Depois de independentes é que viemos a fracassar cada vez mais em nossos deveres para com a nação jovem e promissora, recebida das mãos de nossos colonizadores, que, bons ou maus, nunca deixaram de crer na civilização nova e mais feliz que aqui se poderia estabelecer.

De um modo, porém, ou de outro, o ímpeto das convulsões e transformações sociais deste século acabaram por nos atingir, promovendo algum progresso material, incerto e descompassado, mas suficientemente amplo para criar em limitados grupos um novo estado de espírito, pelo qual se vem substituindo o antigo complexo de inferioridade por um senso nascente de orgulho

nacional, algo confuso, mas bastante vigoroso para permitir uma visão realista das dificuldades e uma resposta mais séria ao seu desafio.

Este é o momento brasileiro. O real divisor de águas entre as duas mentalidades que se defrontam no Brasil é o deste sentimento. De um lado, estão os que, explícita ou implicitamente, não acreditam no Brasil, considerando-o uma nação de terceira ordem, que, jamais, resolverá pelos seus próprios meios os seus problemas básicos — o que é essencial para se fazer numa ação organicamente civilizada — e de outro, os que, retomando os deveres abandonados pelas gerações frustradas do império e da república, acham que a nação se pode constituir, que o seu elemento humano só é o que é por lhe haver faltado o que tiveram os outros, isto é, a educação e formação sistemática moderna, e que a terra, com a aplicação do desenvolvimento científico dos nossos dias pode vir a mostrar-se tão rica e própria à civilização, quanto os melhores trechos temperados do globo.

Esta mentalidade que já se manifesta de todos e por todos os modos, no país, precisa evoluir de um confuso estado sentimental e romântico, ou de um desabrido espírito de especulação e demagogia para uma sóbria e segura lucidez.

Depois da fase de introspecção, análise e crítica, que, de algum modo, caracterizou os últimos vinte e cinco a trinta anos da nossa vida intelectual, e de que resultou o que há de lúcido na mentalidade nova do Brasil, entramos, agora, na fase de elaboração e de plano, competindo à inteligência brasileira definir os novos deveres, os novos esforços e as novas jornadas, que cumpre empreender para que p renascente sentimento de segurança e orgulho nacional frutifique na real construção do futuro brasileiro.

* * *

Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos.

Os problemas que suscita essa reconstrução são de duas ordens. O primeiro, político e financeiro, constitui o problema da comunidade brasileira em geral e importa em se dispor essa comunidade, pelas três categorias dos seus governos, federal, estadual e municipal, e por todas as suas forças coletivas e particulares, a empreender a educação sistemática de todo o povo brasileiro, como uma obra de extrema urgência e, verdadeiramente, de salvação nacional. É problema político, porque é de

govêrno e importa em uma deliberação que deverá atingir toda a nação e todos os indivíduos, galvanizando as vontades e impondo os sacrifícios necessários à execução do empreendimento. É problema financeiro, e por isto mesmo mais essencialmente político, porque estará a depender de recursos e medidas, de amplitude nacional, devidamente conjugados pelas diferentes órbitas de governo, para lastrear a realização do grande plano de desenvolvimento da educação nacional.

Assentadas estas bases político-financeiras, levanta-se o problema — propriamente profissional — de se saber como devemos organizar eficientemente a escola brasileira.

Só aquelas bases preliminares constituem problema de legislação, devendo ser equacionado pela chamada lei de diretrizes e bases, complementar à Constituição federal, e pelas leis suplementares dos Estados e dos Municípios. Não foi sem razão, que a Constituição anterior falava em plano nacional de educação e não em diretrizes e bases. Trata-se, com efeito, de indicar o planejamento fundamental da educação e, sobretudo, de assegurar flexibilidade e prover os recursos para que toda a nação se lance ao imenso esforço de vencer um atraso de quase cem anos, na obra de incorporação definitiva de todos os brasileiros à sociedade igualitária e democrática do estado moderno.

O segundo problema é um problema profissional, a ser resolvido pelos educadores e professores brasileiros, em um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização, para que se crie a escola brasileira, diversificada pelas regiões, ajustada às condições locais, viva, flexível e elástica, com a só unidade de se sentir brasileira na variedade e pluralidade de suas formas. Este segundo problema é o problema para sempre irresolvido do melhoramento e aperfeiçoamento indefinidos das instituições escolares brasileiras. Para que se encaminhe, entretanto, a sua solução gradual e progressiva, é indispensável que se organize a liberdade de experimentar, tentar, ensaiar, verificar e progredir, na escola brasileira.

A organização dessa liberdade de progredir é um dos aspectos da solução legal do problema da educação. A lei deve estabelecer as condições e os mecanismos pelos quais se irá promover o progresso escolar, isto é, prover a administração e direção da educação de órgãos capazes de elaborar as soluções ou de promover o aparecimento dessas soluções e de acompanhar-lhes a execução, verificar-lhes a eficácia e aprová-las ou modificá-las.

Tudo está em que tais órgãos não sejam apenas executores de soluções rígidas e uniformes previstas na lei, mas possuidores de real iniciativa para planejar, experimentar e executar

no campo escolar tudo que seja lícito e aconselhável, nos termos da prática e da ciência educacionais existentes.

Bastará que se legisle em educação, como se legisla em saúde pública ou em agricultura, de modo que não continuemos estrangulados numa camisa de força legal, graças à qual alterar a posição de uma disciplina no currículo ou diminuir-lhe ou aumentar-lhe uma aula seja considerado uma "reforma de ensino", com todos os corolários que atribuímos a essa "catástrofe". É "catástrofe" exatamente porque, havendo sido até hoje toda a nossa legislação do ensino, dada a sua minúcia, uniformidade e rigidez, uma "camisa de força" geralmente deformadora, sabemos que se a mudarmos será para nova "camisa de força" e ainda pior, porque estaremos desabituaados à nova prisão.

Ora, tudo isto é absurdo. A escola é uma instituição servida por uma arte complexíssima, que é a de educar e ensinar em todos os níveis da cultura humana. Essa cultura e a arte de a transmitir estão a sofrer, constantemente, progressos e revisões, precisando o professor de autonomia para poder estar, constantemente, a ajustar o seu trabalho individualizadamente aos alunos e às necessidades de toda ordem do progresso social e do progresso de sua arte. Não quer dizer isto que o professor seja livre de ensinar o que quiser. Ele não tem de modo algum essa liberdade absoluta. Cumpre-lhe ensinar o que *deve* ensinar e por algum método *aprovado*. Mas nem aquele *deve* nem este *aprovado* são questões a ser resolvidas pela lei, mas, pelo *consenso profissional*, porque são de prática usual e corrente entre os mestres da profissão, ou de inspiração renovadora partida de outros mestres igualmente autorizados.

Todos os problemas e aspectos da organização escolar, compreendidos neste conceito a definição dos objetivos específicos da escola e os meios de atingi-los, dentro dos objetivos gerais que poderão ser definidos pela lei, devem ficar sob a exclusiva autoridade da consciência profissional, que se manifestará por meio de planos e instruções, baixados por autoridades que possuam os requisitos necessários para serem consideradas expressões daquela consciência profissional.

Toda esta parte do problema sofrerá, é certo, as vicissitudes de nossa cultura especializada em educação e arte de ensinar; mas, não haverá outro meio de progredir senão este que é, aliás, o mesmo pelo qual progredimos em medicina, engenharia ou direito...

Não podemos é continuar sem a possibilidade de progredir, nem, na realidade, sequer de tomar conhecimento dos problemas escolares de teoria e prática de ensino, porque tudo se acha disposto na lei e não pode ser alterado. Questões de currículo, de seriação, de programa, de número de aulas, de duração da

aula, de disposição da matéria, de métodos e de processos de ensino não podem ser discutidas e resolvidas, porque ou tudo se acha disposto na lei, ou se acham ali disposições que impedem qualquer modificação de processo ou de método.

Uma das rnaís remotas, mas nem por isto menos grave conseqüência de tal estado de coisas, é o desinteresse pelo estudo dessas questões específicas de educação e ensino. Por que estudá-las, se a lei é que as resolve e uma lei, como é natural, é algo que ninguém pode pensar em mudar do dia para a noite e mesmo de ano para ano?

A imposição legal do que se deve ensinar e de como se deve ensinar vem tornando ocioso o próprio estudo da educação e do ensino, e a inacreditável deficiência de pessoas devidamente especializadas para diretores de educação, diretores de colégios, inspetores de ensino e profissionais de educação, em geral, provém, em grande parte, da inconseqüência desse preparo em face de não passarem, hoje, tais autoridades, de executores passivos de leis pseudo-pedagógicas.

Há, pois, dois problemas em relação à reconstrução educacional do país: um — político-financeiro — é o de nossas leis de educação que se devem limitar a prover recursos para a educação e criar os órgãos técnico-pedagógicos, autônomos, para dirigi-la, e outro — técnico-pedagógico — o do aperfeiçoamento permanente e progressivo de nosso ensino e nossas escolas, a ser obtido pelo constante incremento de nossa cultura especializada e pelo preparo cada vez mais eficiente do nosso magistério.

Recolocada, assim, a educação escolar nas suas verdadeiras bases de processo de vida e de transmissão de cultura, governado por teorias e práticas sempre postas em dia pelos estudos especializados na universidade e pelos estudos levados a efeito pelos próprios professores nas escolas, — teremos estabelecido as condições de liberdade e de empreendimento indispensáveis para o progresso indefinido da educação.

Por outro lado, liberada a educação do minucioso disciplinamento legislativo, descentralizada administrativamente pelos Estados e, quando possível, ao menos em parte, pelos municípios, e restituída também a liberdade ao ensino particular de competir com o público e manter cursos diversificados e ensaios renovados, teremos criado no país as condições mínimas para um intenso trabalho de reconstrução educacional e para uma possível mobilização de esforços à altura do empreendimento de edificar, pela educação, a nação brasileira.

* * *

Para se avaliar a grandeza da tarefa, bastará lançar um golpe de vista sobre a presente situação educacional, pelos seus diferentes níveis.

A educação elementar comum tem sido compreendida, entre nós, como um curso primário de cinco anos, com o mínimo de 200 dias letivos e o dia letivo de seis horas. Embora deva ser isto, teoricamente, na realidade consiste em um curso de dois a três anos, com o dia letivo reduzido, em geral, a quatro horas e, em muitos casos, a duas horas e meia, e o número anual de dias letivos a 150 (no próprio Distrito Federal, no ano passado). Nesse ensino primário, assim reduzido e rarefeito, estudam apenas 3 milhões de crianças, de um total de oito milhões existente entre os 7 e 12 anos de idade, sendo aprovadas somente cerca de 2 milhões. Um milhão de matriculados perde o ano, pagando desse modo o congestionamento da escola em dois e três turnos, e cinco milhões não chegam sequer a conhecer a escola.

A educação secundária média, compreendidos aí todos os estudos post-primários, é ministrada a cerca de 600 000 alunos, isto é, 20% da frequência média da escola elementar, o que representa uma tremenda expansão. Mas, como o primário, é ministrado em escola de dois e três turnos e reduzido o seu programa a um ensino abstrato e livresco, sem maior capacidade formadora ou educativa.

O ensino superior é, presentemente, ministrado a cerca de 46 000 jovens, isto é, cerca de 8% do total de alunos matriculados nos cursos secundários e médios e cerca de 13% dos matriculados nos cursos secundários.

Esta é a escola existente, toda ela de pura instrução ou ilustração, desde o nível primário até o superior. Para fazê-la também capaz de formação e educação, cumpre, antes do mais, suprimir o regime de turnos, o que corresponderá à duplicação, — pelo menos, — de prédios e de professorado. Serve isto para medir a grandeza do esforço a ser feito. Basta lembrar que o próprio Estado de São Paulo, com o maior sistema escolar no Brasil, terá de duplicar o seu sistema escolar para atender ao mesmo número de alunos. Pode-se ver, então, como o problema é, antes do mais nada, de recursos. Mas estes recursos terão de aparecer, se realmente reconhecermos que são indispensáveis.

A extensão, profundidade e variedade do sistema escolar a ser desenvolvido no país para a educação comum de cerca de oito milhões de crianças de 7 a 12 anos, para a educação de nível médio de, pelo menos, vinte por cento dessa massa e, para a educação em nível superior de, pelo menos, dez por cento da matrícula nos cursos médios, exigem que o empreendimento seja tentado como um imenso esforço cooperativo e livre de

todos os governos, todas as organizações sociais e até de indivíduos. A disciplina desse imenso e livre esforço se fará pela preparação do magistério, a que o Estado se deverá devotar com o ímpeto e o espírito de realização que poria no recrutamento de um exército de salvação nacional.

Os estudos universitários dos métodos, problemas e técnicas de educação, como arte e como ciência social, e a formação do magistério, pelos mais eficazes processos existentes, seriam as duas grandes forças de direção do grande movimento de expansão escolar que, assim, por certo, se haveria de deflagrar em todo o país.

E o controle da eficácia do rendimento escolar, para efeitos de consagração oficial e pública, se faria, principalmente, pelo processo de exame de estado, que atuaria como um saudável preventivo contra qualquer veleidade mistificadora, tornada, assim, de todo inútil.

Direção, disciplina e controle seriam, deste modo, conseguidos por meios indiretos, não se constringendo nenhuma iniciativa e se estimulando, pelo contrário, todos os esforços e empreendimentos honestos e criadores.

Decidida a nação ao grande esforço — e esta é que é a grande decisão política — a ação se terá de desenvolver com a liberdade que aqui recomendamos, resultando a sua organicidade do jogo daquelas influências indiretas, aludidas, particularmente o preparo do magistério e o exame de estado.

A complexidade do problema educacional é uma complexidade semelhante à da própria vida humana, mas, assim como não devemos arregimentar nem uniformizar a vida não podemos uniformizar nem arregimentar a educação. A unidade da educação nacional, como a unidade da vida brasileira, decorrerá da conciliação que soubermos estabelecer entre os seus dois aspectos fundamentais de organização e liberdade, responsabilidade e autonomia.

A conciliação se encontra na subordinação à verdade, e verdade é o que fôr reconhecido pela ciência ou pelo corpo organizado dos que a servem. Essa a conciliação que propomos para o problema do livre desenvolvimento do ensino no país, a fim de que o seu sistema escolar, expandindo-se e aperfeiçoando-se, possa cumprir a grande tarefa de que depende nada menos do que a sobrevivência nacional.

A AJUDA DOS ELEMENTOS AUDIO-VISUAIS NA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA (*)

ENRICO FULCHIGNONI

Não se pode dizer que o educador de nosso século, qualquer que seja o grau de ensino a que se dedique, não tenha diante de si uma tarefa de particular gravidade sobretudo se estabelecermos uma comparação entre suas atividades e as dos educadores de séculos passados. Se considerarmos que a base de todo processo educativo consiste, de um lado, na formação de um certo número de conceitos e, de outro, na criação de um conjunto de tendências concretas, ativas, "interessantes", é óbvio que nossa época, tão intensamente *empenhada* em uma série de experiências progressivamente maiores em número e dificuldade, requer, por parte do educador, um conhecimento cada vez mais complexo, sobretudo nesta segunda fase do processo educativo.

Nestes últimos vinte e cinco anos estamos assistindo a um lento processo de crise, segundo o qual, nos diversos sistemas didáticos — sobretudo no anglo-americano — se vai constatando a insuficiência da representação simbólica da palavra. Mesmo quando não se queira dar inteiro crédito àquelas experiências dos laboratórios psicopedagógicos, pelas quais se afirma que a maioria dos didatas estritamente "verbais" se encontra, em comparação com os seus colegas que se utilizam dos elementos audio-visuais, em uma situação de inferioridade na proporção de 30 para 100 (de acordo com os resultados do rendimento didático sobre grupos de alunos indiferentemente escolhidos, dos graus médio e elementar), não há dúvida de que a experiência direta, insubstituível cada vez que se ofereça possibilidade de executá-la, apresenta uma série de vantagens que hoje são absolutamente indiscutíveis para quem estuda a articulação da sociedade moderna.

Representando essas *experiências diretas* o máximo valor didático e tendo presente a impossibilidade de realizá-las, a não ser em casos circunstanciais, limitados e parciais, salta imedia-

(*) Transcrito do vol. V, n. 14, 1950, de "Revista de Psicologia General y Aplicada", Espanha.

tarante à vista a necessidade de se recorrer ao emprego dos elementos audio-visuais, susceptíveis de dar ao aluno um contato sensorial direto com a representação ou a reprodução das experiências ou dos objetos originais. Já tivemos oportunidade de expor (1) uma primeira definição do material áudio-visual sob o ponto de vista sistemático. Podemos dizer que esta designação abrange a todo o material, todos os documentos visuais e sonoros postos à disposição dos educadores permitindo-lhes oferecer aos estudantes um número de experiências as mais concretas possíveis. Os anglo-saxões criaram a este respeito o termo "mass communication", que tem sido traduzido pelas autoridades em nossas línguas latinas por *comunicação* (ou *informação*) *às massas*. Este termo, que tem sido aceito também pela terminologia oficial, sofre do engano da troca funcional de seu significado. Não se trata de "uma informação para a massa" (mesmo quando na realidade este fenômeno se verifique através do cinema e do rádio, ou seja dos mais importantes componentes de todo o sistema audio-visual), embora se trate mais precisamente de uma "comunicação em massa", de um conjunto de dados que tendem a se aproximar o mais possível dos fornecidos pela experiência direta.

Dale oferece, em seu excelente tratado, um esquema dos meios audio-visuais que tem forma piramidal, justamente sobre a base de uma crescente eficácia de convicção e sugestão. Por sua potência de sugestão, por suas possibilidades de esclarecimento, por sua exigência constante da atividade criadora do indivíduo, a ajuda dos elementos audio-visuais atende às mais modernas exigências dos métodos educacionais, pelo que não é de estranhar a função cada vez mais essencial que tais elementos auxiliares ocupam na educação das nações mais adiantadas em didática.

Se quisermos recordar a evolução histórica de tal sistema no movimento pedagógico anglo-saxão dos últimos anos, temos que destacar nitidamente dois períodos: o *primeiro* é o das iniciativas isoladas e fragmentárias; o *segundo* é o de um vasto plano de centralização e coordenação. É verdade que, inclusive na primeira fase, dada a estrutura peculiar da organização americana, numerosas cidades e vários órgãos governamentais já haviam criado centros audio-visuais e estabelecido centros de distribuição para as escolas de primeiro e segundo grau e para as universidades, e também editado programas sobre tais matérias, destinados aos professores das diversas disciplinas.

O número dessas experiências e a qualidade do trabalho realizado foram suficientes para dar um notável impulso à

(1) Tecnica dell'insegnare, número 9, 1948, Roma.

produção de material e à organização de equipamentos. O interesse despertado por numerosos investigadores e as tentativas, que de imediato se revelavam como altamente eficientes, foram acompanhados, a partir de 1924, por uma série de investigações sistemáticas realizadas por dois grandes órgãos, o *American Council of Education* e a *National Educational Association*. Precisamente a essa época se remonta uma série de interessantes experiências que foram realizadas com milhares de alunos: as experiências da Universidade de Chicago e da Fundação Penn; as da Universidade George Washington, com a colaboração da Companhia Fox; as da Universidade de Nova York, sob a direção do dr. Clarke; as da Universidade de Columbia e, por fim, as do Col. Arnsperger em algumas grandes cidades do Leste dos Estados Unidos.

Mas esta primeira etapa de investigações e experiências realizadas principalmente durante os primeiros quinze anos sob a direção de psicólogos não havia superado ainda o campo experimental, quando se deu o acontecimento destinado a imprimir um impulso decisivo a um movimento que era simplesmente pedagógico e que teve evolução imediata até se constituir em um elemento essencial de todo o esforço nacional : esse acontecimento foi o deflagrar do conflito bélico.

Os Estados Unidos encontraram-se repentinamente em frente a problemas para os quais não estavam preparados. Tratava-se de instruir, em períodos de tempo extremamente breves, a milhões de homens e mulheres, combatentes e operários, que procediam das diversas camadas sociais e cuja cultura apresentava características absolutamente heterogêneas. Esse processo de aprendizagem devia ser ao mesmo tempo rápido e o mais rigoroso possível, devido justamente ao caráter de especialização e técnico das sucessivas experiências que eles se veriam obrigados a realizar em seus trabalhos específicos, tanto nas fileiras do exército como nas inumeráveis atividades civis, que se diferenciavam das que haviam de ter lugar nos campos de batalha unicamente pela ausência de uma atmosfera cruenta, mas que no plano da atividade técnica e mecânica apresentavam uma série de problemas talvez ainda mais complexos e onerosos.

Existia, além disso, ao lado dessa necessidade de educação técnica de centenas, de milhares e de milhões de pessoas, outra exigência, representada pela necessidade da formação sistemática de um estado afetivo, isto que na terminologia usual se chama o "moral" de um povo em guerra. Daí, pois, a urgência de uma rápida formação técnica (que apresentava uma série

interminável de problemas para esclarecer e transmitir) e a oportunidade da unificação de uma propaganda dirigida sobretudo para uma difusão coerente dos elementos polêmicos. Diante das múltiplas exigências desse programa, os educadores têm compreendido a conveniência do emprego intensivo dos elementos de cooperação audio-visuais. Como já ficou dito, realizou-se um destes saltos gigantescos da ordem teórica à prática, que tão freqüentemente se verificam por ocasião de um acontecimento bélico — como a guerra de 1939 a 1945 —, destinado a empregar a fundo todos os recursos materiais e espirituais de um país visando a um fim comum.

Seria de máxima importância levar a termo uma investigação comparativa de alguns dos fenômenos reais interessantes deste mesmo tipo ocorridos no desenvolvimento da civilização contemporânea. Indubitavelmente, o sociólogo futuro achará nessa investigação motivo para profundas e interessantes considerações psico-sociológicas sobre as relações entre a guerra e o progresso técnico. Limitando-nos ao âmbito do problema que nos ocupa, não é arriscado sustentar que, sem o advento da guerra, o emprego sistemático desta nova corrente pedagógica se teria limitado ainda durante muitos anos ao terreno polêmico sem lograr influir decisivamente sobre os detratores e os próselitos do sistema.

Mas os resultados obtidos desde as primeiras tentativas de aplicação "em massa" foram imediatamente tão convincentes, que não se duvidou da utilidade dos métodos e da necessidade de empregá-los total e sistematicamente em todos os níveis sociais.

Uma organização social como a dos Estados Unidos era talvez particularmente capaz de levar os planos teóricos a uma situação de imediata utilização prática. As relações entre as instituições governamentais, os centros autônomos de investigação e as grandes indústrias são ali de tal natureza que permitiam uma articulação imediata e a passagem de uma situação a outra. Por isso as autoridades governamentais não vacilaram desde o princípio em inverter grandes somas destinadas a assegurar uma perfeita realização desses programas. Desde os primeiros meses da guerra se assistiu a uma enorme produção áudio-visual, cujo nível apresentava características fortemente desiguais.

O período imediatamente posterior apresenta características de grande interesse para quem investigar a elaboração e o subsequente processo de aperfeiçoamento ao qual se devem sub-

meter todas as iniciativas similares no momento da transição de urna fase eventual para uma fase socialmente articulada e complexa. Enquanto de urna parte se prosseguia com ritmo incessante a preparação intensiva dos meios e dos instrumentos mais convenientes, de outra, um primeiro grupo de investigadores exerceu, por assim dizer, unicamente a função crítica e coercitiva. E, suprimindo toda classe de polêmica explícita que pudesse enfraquecer ou, ao menos, retardar a fé geral que o emprego desse sistema já havia despertado em toda a estrutura social, um grupo de sábios, pedagogos, psicólogos e sociólogos realizou a tarefa de eliminar em silêncio as provas e o equipamento que apresentassem deficiências em seu emprego, dificuldades em sua utilização ou um possível engano no funcionamento.

DESENVOLVIMENTO DOS DIVERSOS ELEMENTOS DE COOPERAÇÃO AUDIO-VISUAIS

Desde o início, nenhuma especialidade foi descurada. Os gráficos e os cartazes explicativos foram utilizados, de uma parte, para inculcar nos soldados e trabalhadores certos hábitos de pensamento e para ajudá-los a assumir, perante a vida e certas circunstâncias, uma determinada posição; de outra parte, a flexibilidade de esquematização desses documentos permitia seu emprego constante, paralelamente a outros métodos mais difíceis e complexos. O material de demonstração ocupava um lugar importante: modelos, massas plásticas que serviam para o treinamento em substituição do original, e modelos" esquematizados e sobretudo reduzidos estritamente à estrutura necessária ao trabalhador para os fins que lhe estavam reservados no cumprimento de sua tarefa. Foi imediatamente depois dos primeiros meses de experiência nesse sentido que ficaram em evidência as possibilidades e a eficácia da projeção ótica. O epidiascópio permitiu em numerosos casos a projeção de documentos interessantes, o que não havia sido concebido originariamente, visando a uma projeção demonstrativa. Imediatamente foram encontrados os formatos mais convenientes. As fotografias fixas de formato padrão, que na América são de 8 x 10 cm, inicialmente foram considerados muito incômodas e substituídas pelas de formato de 5 x 5, cujo emprego vitorioso sugeriu a um técnico fantasista a definição, que foi posteriormente conservada, de "formato áureo".

Mas os esforços mais sistemáticos foram realizados com as películas fixas e móveis. Alguns números servirão para demonstrar melhor a extensão dos resultados obtidos. Em janeiro de 1942 as Forças Armadas Americanas dispunham tão sò-

mente de 2.000 cópias de películas; em fins de 1942 o número de películas produzidas atingia a 52.000. Durante a guerra foram produzidos 2.326 filmes educativos e recreativos (quase todos sonoros) e 1.500 filmes fixos. A utilização desses filmes no território metropolitano e no teatro da guerra atendia a diversos fins. Foi criada a seguinte distinção: filmes de orientação geral, filmes destinados à orientação do "moral", filmes necessários a uma instrução de base ou, ao contrário, ao conhecimento técnico especializado e, por fim, filmes recreativos. Deve-se ressaltar que nesta última categoria estavam incluídos, de acordo com a geral orientação didática anglo-saxônica, uma série de filmes que, com argumentos agradáveis e ligeiros, visavam a determinados objetivos pedagógicos. Nesta última categoria estão incluídas centenas de películas montadas pelo extra-ordinário equipamento de Walt Disney, que se dedicou quase por completo, durante o período bélico, à realização de documentários de caráter profilático, higiênico e sanitário, utilizando-se da nota cômica de suas divertidas fábulas, que tanto êxito já haviam logrado até então no mundo inteiro. A organização de Walt Disney foi posta em contato, durante este período, com os órgãos científicos e pedagógicos mais importantes dos Estados Unidos, a fim de que os esforços técnicos realizados pelos desenhistas se baseassem em rigorosas premissas teóricas e para que as cenas a se realizar, sob a leve aparência de divertimento, fossem perfeitas no plano científico.

Esse conjunto geral da produção se destinou a todos os pontos de operação do exército aliado. Desde 1943 até 1945, os filmes projetados atingiram o total de quatro milhões. Em um só mês de 1945 assistiram a tais projeções 18.500.000 pessoas no território da metrópole e 5.300.000 nos campos de operação.

Se os esforços realizados no âmbito mais estritamente visual lograram resultados cuja eficácia está comprovada pelos números que acabamos de mencionar, não menores foram as vantagens encontradas no emprego dos meios exclusivamente sonoros. Tornou-se evidente, desde o primeiro período, que as possibilidades de utilização da imagem visual superavam grandemente por sua universalidade às que eram oferecidas pela imagem sonora. Mas isto não impediu que em alguns setores deste segundo domínio se obtivessem os mais surpreendentes resultados. Um dos aspectos mais valiosos foi demonstrado pela possibilidade do emprego de discos e do rádio na transmissão e no

ensino de línguas estrangeiras. Citemos também aqui alguns exemplos: procurava-se formar com urgência um grupo de oficiais que possuíssem certo conhecimento da língua e civilização chinesas. Na Universidade de Yale reuniu-se um grupo de 150 oficiais e sub-oficiais procedentes de diversas armas. O ensino compreendia: alguns cursos do tipo tradicional, a audição coletiva de discos, a audição individual de discos (posto que cada membro deste grupo didático dispunha de um fonógrafo para uso pessoal), o treinamento individual com aparelhos de registro (do tipo do magnetofônio de incisão sobre fio ou fita para a correção sistemática dos erros de pronúncia) e a utilização coletiva de películas fixas sonoras. Graças ao emprego sistemático de tais elementos de ajuda audio-visuais, o grupo de 150 homens foi dirigido tão somente por 17 instrutores, quando para obter resultados análogos no mesmo período de tempo se deveriam empregar, segundo cálculos realizados nos laboratórios de psicologia pedagógica, 13 instrutores para cada grupo de 30 alunos. Além disso, em quatro meses o grupo submetido a este sistema didático obteve um conhecimento da língua e civilização chinesas que em circunstâncias normais haveria requerido quatro anos de frequência na universidade.

É evidente que para a boa execução de um programa que se desenvolvia simultaneamente em tantos territórios distantes entre si, um dos problemas essenciais consistia num *serviço de distribuição* que permitisse a circulação rápida e regular do material áudio-visual de um a outro campo de operação, o qual devia zelar atentamente para que material tão delicado e dete-rriorável não sofresse danos irreparáveis. Todos os especialistas do Exército, da Marinha e da Aeronáutica organizaram uma rede que reproduzia exatamente as existentes nos campos de operação. No' centro se encontrava uma Agência Central para o exército de terra, o famoso Centro fotográfico de "Signal Corps" de Long Island City, Nova York, e esta Agência Central supervisionava todos os aparelhos e projetores, todo equipamento, todos os documentos e películas. Além disso, em todas as regiões militares, em todos os campos de operação havia uma filмотeca central (o termo filмотeca não corresponde perfeitamente à realidade dos fatos, posto que nela se realizava a distribuição do material audio-visual, incluindo películas fixas, fotografias, discos, etc). Essas filмотecas centrais alimentavam por sua vez as filмотecas dos campos vizinhos e das estações de repouso, e, finalmente, das próprias zonas de guerra.

Sem essa hierarquia rigorosa do sistema de distribuição teria sido inútil pretender realizar a instrução pelos métodos audio-visuais. O reconhecimento da necessidade de uma organização distribuidora se evidenciou no seguinte princípio:

quando o educador não está seguro de poder dispor, no dia em que o deseje, de películas de que necessita, qualquer possibilidade de aplicação sistemática e intensiva do método de ensino áudio-visual está destinada ao fracasso.

Finalmente, como ficou dito, este treinamento sistemático tem sido acompanhado sempre de um *controle científico dos resultados*. Na maioria dos casos se evidenciou uma interessante coincidência entre as comprovações feitas e as dos laboratórios experimentais de antes da guerra no âmbito do ensino escolar.

Eis aqui algumas conclusões que os educadores do após-guerra têm podido utilizar com êxito:

O emprego dos meios audio-visuais é aplicável em todos os níveis educativos.

É necessário empreender investigações científicas em relação à ajuda dos elementos audio-visuais em função da idade mental e da cultura do grupo a que se ministra o ensino.

Os elementos audio-visuais não anulam a personalidade do professor. Não somente não limitam sua personalidade, como também a favorecem, ajudando-a a se libertar dos meios habituais e a buscar novos caminhos de organização.

A ajuda dos elementos audio-visuais pode e deve ser empregada com a mesma eficiência, tanto no plano da educação geral como no de aquisição de conhecimentos altamente especializados no domínio técnico.

A utilização eficaz dos elementos audio-visuais requer, por parte do educador, uma formação prévia especial.

Contrariamente às afirmações formuladas "a priori" por um certo número de educadores, a experiência demonstra que a ajuda dos elementos audio-visuais permite utilizar ao máximo as diferenças individuais.

A FASE DO APÓS-GUERRA

Apesar da escassez de matérias primas e de equipamento tem-se realizado grande progresso em poucos anos. Citemos aqui, a título de exemplo, os resultados de um inquérito. A "National Education Association" realizou em 1946 um grande inquérito sobre a situação material das escolas em cidades de mais de 2.500 habitantes, referente aos elementos audio-visuais.

Resumiremos as principais conclusões da informação final:

As três quartas partes das cidades com mais de cem mil habitantes dispõem de um centro áudio-visual. Este nome é dado a um órgão, instalado geralmente em um edifício autônomo no qual se realizam ao mesmo tempo o depósito e a distribuição do material e dos documentos audio-visuais do sis-

tema escolar local. Certos lugares são destinados à instrução dos educadores que, em breves cursos, se preparam para a utilização dos aparelhos e emprego pedagógico do sistema. Por outra parte, as funções são notadamente diversas segundo as cidades. Nos Centros Universitários mais complexos, como os de Chicago e Iowa, os institutos de psicologia experimental das Universidades dispõem de uma série de dispositivos para estudos instrumentais mais completos e profundos.

Na mesma Universidade de Chicago e na do Estado de Nova York existem também importantes laboratórios de ótica, que são financiados em parte por grandes indústrias e, em parte, pelo Departamento de Estado. Também existem laboratórios de acústica nas três Universidades mencionadas e na de Pasadena, que é uma das mais bem equipadas neste setor e na qual se produzem aparelhos radiofônicos e películas fixas, com a cooperação gramofônica, com dispositivos altamente aperfeiçoados.

Os diretores especializados destes centros são, na maioria das vezes, os professores efetivos de uma matéria um tanto diversa da homônima das universidades européias, que se chama "Ciências Sociais" (matéria que inclui o ensino de história, geografia e economia política). Em outras cidades são, em troca, os catedráticos de História Natural (biologia, fisiologia, higiene). Os diretores contam geralmente com a colaboração de ajudantes de duas categorias: os educadores e os técnicos.

— A maior utilização dos elementos audio-visuais tem lugar nas *High Schools* (que correspondem às nossas escolas de grau médio).

— As disciplinas as quais a citada utilização presta maiores vantagens didáticas são, por ordem de importância, as seguintes: "ciências sociais", ciências naturais, física, línguas, literatura, ensino artístico, instrução cívica, higiene, desportos, etc.

— É de um para três a proporção de utilização de películas sonoras em relação às películas mudas.

— Na formação dos quadros didáticos, desde as primeiras manifestações dos meios audio-visuais, um dos problemas que se apresentou imediatamente foi o da formação profissional dos educadores. Para este fim recrutaram-se os especialistas universitários mais afamados para que realizassem programas orgânicos e completos para o emprego didático dos elementos audio-visuais. No verão de 1947, 138 colégios e universidades ofereceram uma série de tais cursos. Só o Estado de Virgínia conseguiu realizar 30 cursos de nível médio e universitário. Para dar um exemplo do programa de um grupo desses cursos nos diferentes níveis, escolheremos o que é oferecido pelo "Teachers College", da Universidade de Colúmbia, em Nova York:

— Um curso geral sobre a cooperação dos elementos audiovisuais; as condições gerais de seu emprego; as relações psico-pedagógicas entre o ensino tradicional e novos auxílios de integração.

— Um curso sobre material e equipamento: escolha, emprego, conservação, distribuição.

- Um curso de trabalhos práticos: fabricação de material áudio-visual, sobretudo no que se relaciona com planos, plásticos, diagramas e modelos.
- Um curso sobre o emprego do rádio no ensino.
- Um curso sobre a redação de programas para o rádio escolar.
- Um curso sobre a produção e utilização de programas da televisão escolar.
- Um curso sobre a produção de filmes escolares.

O ponto mais importante que se deriva do conjunto desses sistemas integrantes é a necessidade de que todos os futuros mestres das disciplinas pedagógicas sejam aprovados nos exames referentes a todas estas técnicas áudio-visuais. Estabelecida esta premissa no sistema escolar anglo-saxão não é possível conseguir o diploma de habilitação pedagógica sem primeiro haver demonstrado conhecer a fundo a nova disciplina.

Nos programas escolares deste último triênio se tem observado o fenômeno característico de uma integração cada vez mais profunda, sobretudo no campo psicológico. Em outros termos, confirma-se cada vez mais o princípio de que, como base preliminar para a possibilidade de um emprego correto dos elementos de ajuda áudio-visuais, é necessário um conhecimento preciso das reações psicológicas que as pessoas de diferente sexo e idade têm com as respectivas demonstrações áudio-visuais.

Entre os meios áudio-visuais, o mais importante, na opinião dos psicólogos, para suscitar a impressão da realidade é o filme sonoro. Os psicólogos se têm detido principalmente em ressaltar a conveniência de se empregar o cinema *só depois* do conhecimento dos demais elementos áudio-visuais e não perdendo nunca de vista que *não existe* uma investigação do filme educativo como problema isolado. Só da integração dos demais meios auxiliares diferentes e de sua variada articulação se pode chegar a um planejamento correto do método, posto que à semelhança máxima oferecida pelo cinema sonoro contribuem os demais *horizontes de realidade* que se derivam do emprego da projeção fixa, de plásticos, de modelos, de estereógrafos e estereoscópios. Cada um destes meios, ainda que contendo uma grande dose de "semelhança" oferece um grau diferente de abstração e é, finalmente, depois de haver experimentado neste terreno, que se pode chegar à demonstração mais completa dos gráficos, dos quadros recopilativos, dos esquemas sinóticos, passando através de um emprego da reprodução fonográfica e do rádio, que, deste modo, completam o processo de simbolização destinado finalmente a culminar na palavra impressa no livro.

Os psicólogos têm insistido que o segredo fundamental do êxito do método consiste na dita utilização harmônica dos diversos "horizontes de realidade" incluídos em cada uma das formas específicas de documentação áudio-visual. Imediatamente se torna evidente a importância psicológica de se determinar no laboratório e com meios rigorosamente científicos o diferente esforço de atenção, a dinâmica de interesse, a possibilidade de fadiga e o rendimento físico de cada um destes componentes singulares.

Não há dúvida de que em anos futuros estas relações entre a psicologia e a pedagogia despertarão investigações cada vez mais profundas.

PRODUÇÃO DE MATERIAL E EQUIPAMENTO

O período de tempo necessário para se equipar as respectivas escolas depende, a maior parte das vezes em quase todas as nações, das possibilidades produtivas dos estabelecimentos industriais dedicados à criação de tal material. Nos Estados Unidos, por exemplo, o número de projetores sonoros de 16 mm, que no ano de 1936 era de 485, no decênio seguinte se elevou a 35.000. Em 1947, havia 50.000 aparelhos sonoros e as estatísticas mais recentes de 1949 demonstram que os projetores sonoros à disposição das organizações escolares ultrapassam a 100.000.

As grandes companhias produtoras de filmes educativos têm realizado grandes programas. A grande casa produtora "Encyclopedia Britannica Films", de Chicago, que no biênio 1946-1947 havia chegado a catalogar 1.000 títulos, em 1949 pôs à disposição dos círculos escolares mais de 1.500 filmes educativos. Juntos a esses órgãos de grande amplitude é típico o aparecimento de pequenas casas produtoras altamente especializadas, destinadas a produzir filmes para determinadas disciplinas. Esta produção tem uma dupla fonte de origem: por uma parte, os laboratórios biológicos, físicos, médicos, geográficos, etc, das grandes Universidades, e, por outra, as sessões cinematográficas de algumas grandes indústrias, tais como a "General Electric", a "Shell", a "General Motors", a "Emerson", a "De Haviland", etc, as quais, cada uma em seu próprio setor, encarregam a um grupo de técnicos de divulgar um certo número de investigações realizadas com uma precisão que nada deve às dos laboratórios universitários.

Mediante este conjunto de fontes produtoras se pode calcular que o número de filmes pedagógicos atualmente à disposição das escolas americanas ultrapassa a sete mil.

Mas se no campo da produção de filmes é necessário dispor de um material técnico altamente aperfeiçoado e de um grupo de pessoas profundamente conhecedoras do trabalho a se realizar, no que se refere a outros numerosos elementos de cooperação audio-visuais é possível obter bom material *mediante a intervenção direta da escola*. O aumento do material produzido pelos próprios estudantes, sob a direção de seus mestres, vai adquirindo nestes anos uma importância cada vez maior. Existe, com efeito, um número considerável de elementos audio-visuais que podem ser obtidos com somas extremamente módicas e que apresentam a grande vantagem de fazer com que os estudantes participem do trabalho criador. É este um ponto que requer dos educadores espanhóis a máxima atenção: há um engano da premissa na polêmica sobre os elementos audio-visuais, que consiste na falsa avaliação econômica do esforço a ser realizado pelas organizações escolares que adaptem seu ensino ao novo método. Este erro deriva, sobretudo, de se concentrar o interesse e os debates em torno do problema do cinema sonoro. É óbvio, na verdade, que um equipamento desta natureza requer hoje somas absolutamente inatingíveis pelos vários órgãos economicamente sobrecarregados, como são nossas escolas de grau médio e elementar. *Mas o campo para emprego do cinema sonoro é apenas um campo final*. A construção de um modelo, de um plástico, de um gráfico, de estereograma ou um modelo animado, a realização de um mapa geográfico, etc, são coisas realizáveis com extrema simplicidade pelas escolas elementares mais pobres. E a realização desses importantes elementos reúne, como já foi dito, de um lado, o interesse criador das crianças e determina, de outro, a acumulação de precioso material pedagógico destinado a manter as reservas audio-visuais de qualquer órgão escolar.

O emprego dos elementos audio-visuais se encontra deste modo associado uma vez mais aos *métodos ativos*, que são a grande conquista da pedagogia moderna. Mas existe toda uma série de elementos que permite interessantes modificações no ensino tradicional. Ura dos mais felizes é o que consiste no emprego das máquinas de registro magnético sobre a tela ou papel. Essas máquinas, que já estão bastante difundidas na Europa fora do âmbito escolar, oferecem, no plano didático, notáveis vantagens, sobretudo na correção de defeitos de pronúncia e no ensino de idiomas.

Seu emprego, conforme os resultados das comprovações psi-co-pedagógicas realizadas nos últimos anos, é comum principalmente nas escolas primárias. Os alunos de menor idade são particularmente susceptíveis a este gênero de ensino, e se tem demonstrado que do correto emprego de sistemas fonéticos se obtém redução de tempo superior em 70 por 100 na obtida com outros métodos de ensino.

Outra notável vantagem no conjunto de material escolar é oferecida pelo emprego do microfilme. Por meio de aparelhos extremamente simples e de pequeno custo é possível, inclusive a órgãos escolares de modestos recursos econômicos, dispor de raros documentos reproduzidos em filmes e, sobretudo, limitar o espaço freqüentemente atravancado e muito grande que uma biblioteca comum requer em condições normais. Ainda neste caso, o emprego sistemático destes elementos visuais se integra na vida do órgão escolar; e talvez não seja uma utopia o se prever que um espaço de poucos metros quadrados reunirá, em novos edifícios do futuro, o incômodo conjunto de milhares de tomos, freqüentemente deterioráveis.

Uma fórmula que obtém, no organismo escolar, grande êxito é a que nos países anglo-saxões recebe o nome de "visual side kit". Trata-se de uma caixa que contém não só um elemento considerado como principal, por exemplo, um filme, mas além disso outros elementos, como uma película fixa ou fotografias que tratam do mesmo assunto ou pequenos tomos explicativos, e enfim, toda uma documentação que permite ao aluno dedicar-se a diferentes trabalhos de aplicação. Este "kit" é, por assim dizer, a tradução plástica e objetiva de uma das tendências fundamentais da pedagogia moderna: as classes trabalham raramente de acordo com rígidos programas, procurando-se ao contrário convergir seu ensino durante determinado tempo para um "centro de interesse"; o "kit" leva a este centro de interesse a contribuição dos elementos de ajuda audiovisuais. Fato essencial: estes elementos, longe de constituírem um suplemento mais ou menos supérfluo da classe, estão integrados no ensino que tende ao contrário a girar em torno desses mesmos elementos que contêm uma noção concreta dos seres e das coisas.

Estes múltiplos exemplos bastam para demonstrar que em muitos países o emprego dos elementos de cooperação audiovisuais tem superado amplamente o campo experimental. Agora se trata de uma organização real e própria conforme os princípios e necessidades da pedagogia moderna, solidamente

articulados no sistema pedagógico. O mesmo sistema se firma na maioria das grandes nações, especialmente na Inglaterra, Estados Unidos, Rússia e também em um número cada vez maior de pequenos países progressistas, como o Canadá, Suíça, etc.

Na Itália tivemos a primeira tentativa de se adotar o sistema: as duas Universidades de Roma e Milão organizaram no último ano acadêmico uma série de investigações que culminou na criação de dois centros audio-visuais que realizaram um curso de estudos para os alunos de todas as faculdades.

Trata-se, porém, de iniciativas esporádicas, devidas mais ao entusiasmo e à fé de elementos singulares do que a uma real solidariedade por parte de todas as organizações docentes. Mas não é condenável o desconhecimento de tais problemas, considerando-se que até a atual data não existe na Itália um só órgão técnico de tradução ou divulgação dos livros mais importantes sobre tais métodos.

Esta falta de informação bibliográfica é a causa por que todos os países latinos vivem hoje praticamente à margem de um movimento que, ao contrário, vai penetrando em outro grande número de nações. E é sumamente doloroso ter que comprovar este estado de coisas em uma cultura como a nossa, mais particularmente disposta, por predisposição natural e por tradição secular, a realizações do tipo das audio-visuais, nas quais tem que se combinar a abstração lógica com as aparências da cor, da luz e da forma.

Permanecer ainda por muito tempo neste estado de negativismo seria extremadamente condenável; e, infelizmente, não é que o problema seja insolúvel pela irresponsabilidade de cada elemento ou pelo esforço inteligente das organizações isoladas. Se há uma conclusão essencial que se depreende de nossas considerações sobre as experiências anglo-saxônicas destes últimos anos, é a da absoluta necessidade da organização harmônica e equilibrada do esforço. É necessário que neste campo nos libertemos da tendência individualista que determina e regula perniciosamente tantos aspectos de nossa organização pedagógica. O ensino áudio-visual requer que toda conquista realizada em qualquer setor seja imediatamente assimilada e difundida no âmbito geral da preparação escolar.

E, sobretudo, somente por meio de uma disciplina harmônica e uma cooperação disciplinada poderão manifestar-se os frutos desta inovação.

1) Enviar ao estrangeiro um primeiro grupo selecionado de professores dispostos a observar em um semestre ou em um

ano escolar as necessidades lógicas e de organização do sistema, tal como se vem praticando na Suíça, nos Estados Unidos e Inglaterra.

2) Dotar todas as universidades dos países latinos de coleções de material destinadas a experiências que compreendam o setor visual e o auditivo em suas mais modernas aceções.

3) Criar um órgão central que tenha, além do material cinematográfico, fotográfico, iconográfico e sonoro, uma biblioteca completa reunindo os volumes e ensaios mais importantes publicados sobre o tema do ensino áudio-visual nestes últimos anos.

É um plano que exigirá para seu desenvolvimento o trabalho de um triênio antes que seus frutos possam ser realmente eficazes. Mas nós os latinos somente firmados no trabalho sistemático e profundo poderemos conquistar uma civilização técnica que requer um esforço organizador e uma tenacidade meticulosa e constante.

A FUNDAÇÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS JURÍ- DICAS E SOCIAIS, BASE DO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO BRASIL

HAROLDO VALADÃO
Da Universidade do Brasil

Nascem no mesmo ano, há vinte e cinco lustros, fundam-se no mesmo 1827, a 11 de Agosto os Cursos Jurídico-Sociais de Olinda, ao Norte e de São Paulo, ao Sul, e a 1.º de Outubro, o Jornal do Comércio na Corte, no Rio de Janeiro.

Constituíram aqueles Cursos os grandes focos do desenvolvimento intelectual do Brasil. E o Jornal do Comércio haveria de ser, através de suas coleções, qual acentuei: "Manifestações das elites e do povo, espelho da vida cerebral do país, em verdade, a ata da nacionalidade" (Direito, Solidariedade, Justiça, de H. Valadão, pág. 130).

Com a lei de 11 de Agosto de 1827, criando aqueles Cursos, conseguimos logo após a independência política a Carta Magna de nossa independência cultural; deslocava-se de Coimbra para São Paulo e Olinda, depois Recife, e ampliando-se num sentido grandemente progressista, o antigo e único centro oficial de formação da cultura brasileira.

Verdade, como salientou Alfredo Valadão, que os Cursos Superiores: "Impunham-se, não para criar uma cultura, mas, para servir a uma cultura, desenvolvendo-a. E, para nossa maior glória, cultura do Brasil autodidata". (Da Aclamação à Maioridade, 1934, pág. 395).

Porque segundo o demonstramos no Jornal do Comércio de 20 de Março de 1952, "o ensino superior não foi, no Brasil, uma dádiva ou concessão do alto, não desceu do Rei ou do Governo, mas representou uma reivindicação da própria nacionalidade, ideal de uma revolução de intelectuais mineiros, anseio permanente das elites culturais da Colônia. Foi a conseqüência daquele verdadeiro amor da sabedoria, daquela avidez de cultura de nossos maiores que acorriam, em busca da instrução primária e secundária, alteavam-se num esplêndido autodidatismo, e sonhavam com o ensino superior e universitário".

, E assim a sede de saber dos brasileiros e os anseios de cultura de nossos ancestrais passaram a encontrar em nossa pátria, ao Norte e ao Sul, dois grandes centros de polarização.

Pernambuco e São Paulo representariam as duas capitais intelectuais do país.

Em Olinda, depois Recife (1854), reuniam-se os estudantes do Norte, do Amazonas à Bahia, e em São Paulo, os do Sul e do Centro, do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul, de Minas Gerais a Goiás e Mato Grosso.

Além disso era comum o intercâmbio entre as duas Academias, não poucos estudantes de Olinda concluindo seu curso em São Paulo e reciprocamente; diversos cursavam séries intermediárias em outra Faculdade. Professores mesmo se transferiam ...

Funcionava, assim entre as duas grandes sedes culturais um sistema de vasos comunicantes.

Teixeira de Freitas matricula-se em Olinda em 1832, vem para São Paulo onde faz o segundo, terceiro e quarto anos, e vai se formar em Olinda em 1837. José de Alencar, de São Paulo, faz a terceira série (1848) em Olinda.

Carvalho Moreira (Barão de Penedo) começa em Olinda, 1834 e conclui em São Paulo, 1839. De igual forma dali ou do Recife, o C.º Francisco José Furtado, João Mendes de Almeida, pai, Gaspar Silveira Martins, Rui Barbosa, Inglês de Sousa...

Aureliano Lessa inicia o curso em São Paulo e vai terminá-lo no Recife; assim, também, o Barão do Rio Branco, Joaquim Nabuco...

Fagundes Varela e Castro Alves encontram-se já célebres: o primeiro sai de São Paulo, vai a Recife, onde conhece o segundo que depois vem para Piratininga...

É o ótimo sistema alemão da passagem do estudante por diversas Universidades (H. Valadão, O Ensino e o Estudo do Direito, 1940, pág. 97).

José Bonifácio, o moço, João Dabney de Avelar Brotero e Oliveira Escorei, professores em Pernambuco, são transferidos para a Faculdade de São Paulo, e Pedro F. de P. Cavalcanti de Albuquerque foi nomeado para esta e depois para a de Olinda...

E nessa comunhão espiritual, nas duas cidades, dos estudantes do norte, do sul e do centro do país se plasmou a unidade cultural, a unidade literária, jurídica e política, base indestrutível da unidade brasileira.

Os Cursos Jurídicos fundados em 1827 e instalados em 1828 (São Paulo, 1.º de Março e Olinda, 15 de Maio) incluíam as cadeiras necessárias para os estudos *preparatórios* à matrícula, o que determinou a constituição, nas duas *Academias Jurídicas*, Lei de 7 de Novembro de 1831, do *Curso Anexo*, então chamado

Colégio das Artes, com estas cadeiras: 1.^a) Latim, em prosa e verso; 2.^a) Francês e Inglês, em prosa e verso; 3.^a) Retórica e Poética; 4.^a) Lógica, Metafísica e Ética; 5.^a) Aritmética e Geometria; 6.^a) História e Geografia.

Facilitando o retorno dos brasileiros que se achavam em Universidades européias a Lei de 26 de Agosto de 1830 admitia à matrícula os que haviam obtido os preparatórios em Coimbra ou eram bacharéis em letras na França, e já no Curso Jurídico os que aqui repetissem o ato feito em Coimbra, mas com o exame de francês.

Iniciando porém uma legislação de favor, que vem corroendo o ensino brasileiro há mais de um século, considerou bacharéis formados os brasileiros habilitados a prestar exames no 5.º ano de Coimbra que regressassem ao Brasil até a publicação da lei. ..

Um século depois, em 1930, o decreto n. 19.404 da mesma data do de n. 19.402 que criou o novo Ministério da Educação, veio conceder "exame por decreto", e a primeira lei do atual regime, a Lei n. 2 de 1946 (a n. 1 foi de simples abertura de crédito) foi, também de favor de novos "exames por decreto"...

O currículo do Curso Jurídico compreendia ao lado do direito natural e público, das gentes e diplomacia, e público eclesiástico, o direito pátrio: análise da Constituição do Império, pátrio civil, pátrio criminal, teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império, e completado pelo direito mercantil e marítimo e a economia política. Era, nos termos da lei, um curso jurídico-social.

Concediam-se os graus de *Bacharel formado* para os que freqüentassem os cinco anos do Curso com aprovação, e de *Doutor* para aqueles que, aprovados "nemine discrepante", defendessem teses (Estatutos do Visconde de Cachoeira), título este indispensável para ser "escolhido para lente", sendo a insígnia doutorai uma borla encarnada que os lentes deviam trazer na mão quando das solenidades escolares. Deveria haver uma Biblioteca "não só de obras sobre ciências jurídicas e sociais, como sobre aquelas, que são hoje geralmente reconhecidas como indispensáveis para o verdadeiro conhecimento, e adiantamento delas", existia o "Prêmio de Mérito Literário", medalha de ouro com o peso de uma onça.

O concurso para lentes proprietários e substitutos era obrigatório, inclusive para os de preparatórios, Lei de 7-11-1831.

Posteriormente admitiram-se também, para a matrícula, o diploma de Bacharel em letras do Colégio D. Pedro II e a aprovação nos concursos anuais da Capital do Império. Mas deram-se aos profissionais do Curso Anexo, sempre mediante concurso, as vantagens e obrigações do D. Pedro II; pelos Decretos

1.134 de 1853 e 1.386 de 1854, ampliou-se o currículo com Institutos de Direito Romano e Direito administrativo pátrio; transformaram-se ainda as duas Academias Jurídicas em Faculdades de Direito, mudada a de Olinda para o Recife.

O preenchimento das primeiras cátedras, de escolha livre do Governo, recaiu em ilustres personalidades. Assim doutores em direito de Coimbra: Toledo Rondon, 1.º Diretor e Avelar Brotero e Baltazar de Silva Lisboa, 1.º e 2.º Professores, e de Paris: Carlos Carneiro de Campos, 2.º Diretor e professor de Economia Política, e Clemente Falcão de Sousa, de Direito Mercantil e Marítimo, todos para São Paulo; aluno premiado e bacharel com distinção e louvor em leis de Coimbra e Primeiro Comentador da Constituição do Império: Lourenço José Ribeiro, 1.º Diretor (vd. Alfredo Valadão, Lourenço Ribeiro, 1949), professor de Direito Natural e Público Universal e Análise da Constituição do Império; formado pela Universidade d'Aix em Provence, na França, Pedro Antônio da Mata e Albuquerque, 2.º professor da mesma cadeira, 1832, com compêndio próprio, Elementos de Direito Natural (apud Clovis Bevilacqua, História da Faculdade de Direito do Recife, 1927, 11/10) ; doutor pela Faculdade de Goetingen, Pedro Francisco de P. Cavalcanti de Albuquerque, professor nomeado em 1831 e 5.º Diretor; pela de Bolonha, em direito e em cânones, Manoel Mendes da Cunha, lente de Direito Romano, todos para Olinda e Recife.

Representavam os Cursos Jurídicos o começo de vida nova no ambiente cultural do Brasil.

Nota-se, assim, a preocupação do estudo das instituições jurídicas pátrias, no imperativo nacionalista desbordante, mas ao lado de conhecimentos largos, arejados, político-sociais e econômicos, no ideal de Silva Lisboa, quando este na Constituinte elogiava o Colégio das Artes, e pleiteava "em vez de estudos sobrecarregados de direito romano, dos Estatutos de Coimbra, as cadeiras mais necessárias (que ali nunca houve) de economia política, direito comercial, e marítimo, direito público e das gentes, para bem se saber a lei das nações e se formarem dignos representantes e hábeis diplomatas nas cortes, a fim de poder figurar com honra a nação no teatro político".

Era a partida impetuosa para a formação da cultura brasileira, através de estudos jurídico-sociais, políticos, internacionais e econômicos.

Olinda e São Paulo pela Academia e pelo Curso Anexo, com aqueles estudos de filosofia e letras e de ciências jurídicas e sociais, políticas e econômicas, nas aulas *menores*, de preparatórios, e *maiores*, do currículo, com os exames e os atos, as defesas de teses e os concursos, as congregações, festas e solenidades escolares — formaram uma população intelectualmen-

te ativa, ávida de ciência e de erudição, em contínua efervescência espiritual, que se expandia através da imprensa acadêmica, com numerosos jornais, ecos, folhas, revistas, de toda espécie: filosóficos, literários, dramáticos, nas múltiplas associações estudantis, ateneus, sociedades, grêmios, clubes com a mesma variedade e até no teatro acadêmico.

Os bichos (preparatorianos) e calouros (do primeiro ano), os futricas (do segundo ano), pés de banco (do terceiro), quartões (do quarto) e os bacharéis (do quinto) (apud Beviláqua, op. cit. II), justamente com os bacharéis formados e os doutores em direito, os lentes proprietários e substitutos da Academia e do Curso Anexo, o Diretor, o Secretário, o Bibliotecário — constituíam um verdadeiro organismo, de grandes finalidades culturais — lembre-se o corpo acadêmico — que chegou a primar sobre a própria vida urbana de Olinda e Recife ou São Paulo.

A juventude brasileira que se desejava preparar para os postos de governo, para os cargos da administração, da política, da magistratura, que desejava se aprimorar no estudo das ciências e letras, no jornalismo, na crítica e nos debates públicos corria para um daqueles núcleos do Norte ou do Sul.

Joaquim Nabuco estudando a atividade, como jornalista acadêmico, de seu pai em Olinda, 1831-1835, escreveu: "Já então as faculdades de direito eram ante-salas da câmara. Na Inglaterra as associações de estudantes discutem as grandes questões políticas, votam moções de confiança, destroem administrações, como faz o parlamento. Gladstone nunca tomou mais a sério os grandes debates da Câmara dos Comuns do que os da União de Oxford, quando propunha votos de censura ao governo de Wellington ou ao de Lord Grey. Em Olinda não havia este simulacro de parlamento em que se formam os estudantes ingleses; os acadêmicos exercitavam-se para a política em folhas volantes que fundavam. A época era revolucionária e a pena dos jovens escritores naturalmente desprendia chispas. Por isso não se encontra ainda na produção acadêmica a mais leve preocupação desse talento puramente literário, que mais tarde se tornará, falsamente, nas academias a medida intelectual por excelência". (Um Estadista do Império, Cia. Editora Nacional, 1936, 1/13 e 14).

Note-se que em Oxford e Cambridge existiram e ainda continuam, ao lado dos "debating-clubs", a vida social, literária, artística e até teatral, em clubes e grêmios (H. Valla-dão, O Ensino e o Estudo do Direito, 1940, pág. 49). Ainda agora o refere jovem intelectual belga, Jacques Trempont, que acaba de fazer um curso em Oxford, e confirma também a vitalidade da "Union" citada por Nabuco: "L'Union a une disci-

pline stricte et une étiquette rigoureuse: le president des débats est en habit ainsi que les membres de son bureau: les orateurs sont en smoking et les membres du Gouvernement ne dédaignent pas d'y prendre la parole". (Revue Generale Belge, Aôut, 1952).

Joaquim Nabuco vira a fase de formação dos primeiros políticos e juristas do Império.

De Olinda saem para a política: Euzébio de Queiróz, Nabuco de Araújo, Cansanção de Sinimbu, Saldanha Marinho, Souza Franco, Cotegipe, Zacharias, João Alfredo, Furtado, Dantas, e para a jurisprudência: Joaquim Rodrigues de Sousa, Trigo de Loureiro, Paula Batista, Teixeira de Freitas, Cândido Mendes de Almeida, Braz Florentino, Aprígio Guimarães, Menezes Drummond; para a diplomacia: Sérgio Teixeira de Macedo...

E de São Paulo, então os juristas: Pimenta Bueno (Marquês de São Vicente), João Chrispiniano Soares, Barão de Ramalho, Furtado de Mendonça, Paulino José Soares de Sousa (Visconde de Uruguai), Ribas, Carvalho Moreira (Barão de Penedo), Pereira Pinto, Tristão de Alencar Araripe, Perdígão Malheiro, Olegário Herculano de Aquino e Castro, Felício dos Santos, Justino de Andrade, Sá e Benevides, o jornalista Justiniiano José da Rocha, e os políticos, Sousa Ramos (Visconde de Jaguari), Gabriel Rodrigues dos Santos, José Antônio Saraiva, Joaquim Delfino Ribeiro da Luz...

Daí a exclamação de Sílvio Romero: "A criação de faculdades brasileiras foi de um alcance intelectual extraordinário; logo na esfera política e administrativa começamos a ter homens, como Euzébio, Zacarias, Nabuco, Rio Branco e oitenta outros que são filhos de academias nacionais e alguns deles não puseram jamais os pés na Europa, ou os puseram rapidamente. Foram sempre os melhores. O mesmo se deu na literatura". (Hist. da Lit. Bras., José Olímpio, 1943, 3/267).

Já Sílvio Romero, estudando o que chamou os "poetas de transição entre clássicos e românticos", e contestando a afirmativa de ter o romantismo nascido no Brasil "em 1836 com a publicação dos "Suspiros Políticos" de Magalhães" dissera: "A verdade é que antes de Magalhães diversos poetas haviam abraçado os princípios da nova escola, especialmente entre os estudantes de Olinda e São Paulo desde 1829" (Op. cit., 1943, 3/12).

E acrescentou: "Se Barros Falcão e Maciel Monteiro deram lustre a Pernambuco, em São Paulo um grupo de moços levantava-se valente. Augusto de Queiróga, João Salomé, Bernardino Ribeiro e Firmino Rodrigues Silva foram os iniciadores do movimento literário na faculdade jurídica do Sul". (Op. cit., 11/51).

Entretanto cita Sílvio Romero, a seguir, o depoimento da mineiro João Salomé Queiroga, como "*fiel exposição do momento literário entre nós em 1830*", na obra "Canhenhos de Poesias Brasileiras", em que se lê o trecho abaixo, tão sugestivo para o que vimos aqui expondo: "O desejo de metrificicar despertou-se em mim em o ano de 1828 na cidade de São Paulo. Ali se achavam reunidos, além, de estudantes de diferentes pontos do Brasil, alguns e não poucos, que voltaram de Coimbra para continuar seus estudos na Academia Jurídica que se acabava de instalar. Moços entusiastas entretinham-se em palestras políticas e poéticas. .. Por esse tempo fundou-se uma associação literária, denominada Sociedade Filomática, da qual coube-me a honra de ser um dos instituidores. Foram sócios dela, além de outros, os Srs. Fernandes Torres, Carneiro de Campos, e Cerqueira, então lentes beneméritos da Academia... Em 1829 o corpo acadêmico resolveu passar o dia 7 de Setembro nas margens do legendário Ipiranga em festas ao aniversário do maior dia do Brasil". (Op. cit., IH/53).

Após acolher a informação de Queiroga "que já ali (S. Paulo) em 1828 e 1829, os poetas iam deixando de parte as decrépitas ficções da mitologia grega evoluindo as vistas para cenas do país natal" conclui Sílvio Romero: "Esta revelação tem o valor de um fato histórico. Assiste-se aos primeiros clarões do grande dia do romantismo..." (Op. cit., IH/55).

Em verdade no período seguinte à fundação dos Cursos Jurídicos a feição literária não se manifesta no jornalismo acadêmico de Olinda (Clovis Beviláqua, op. cit., I/29 e II/236/7).

Predominariam, de fato, os periódicos puramente políticos de que fala Joaquim Nabuco (Op. cit., I/13).

São Paulo, entretanto, na década seguinte inicia e consolida o grande movimento romântico, através dos que ali se matriculam como estudantes: Francisco Otaviano (1841), José de Alencar (1845), Bernardo Guimarães (1845), João Silveira de Sousa (formado em 1849), Aureliano Lessa. (1847), Álvares de Azevedo (1848-1851), a figura máxima, falecido aos vinte e um anos, José Bonifácio, o Moço (1849-1853), Felix da Cunha (1850).

Matriculam-se ainda a seguir, além de literatos, futuros políticos, oradores, jornalistas, grandes expressões da cultura pátria: Ferreira Viana, Paulino José Soares de Souza, e Américo Brasiliense (1851), Duarte de Azevedo e Andrade Figueira (1852), Lafayette Rodrigues Pereira e João Mendes de Almeida, Pai, vindo do Recife (1853), Barão Homem de Melo, Afonso Celso (Visconde de Ouro Preto), e Gaspar Silveira Martins, vindo, também, do Recife (1854), Bittencourt Sampaio e Couto de Magalhães (1855), Pedro Luís (1856), França Júnior, Amé-

rico Lobo, Azevedo Castro e Silva Costa (1859), Campos Sales, Prudente de Moraes, Rangel Pestana e Salvador de Mendonça (1859), José Carlos Rodrigues e Sizenando Nabuco (1860), Cândido de Oliveira (1861), Barão do Rio Branco, Ferreira de Menezes e Fagundes Varela (1862). Forma-se em 1850, Fe-lício dos Santos e doutora-se em 1859, Tavares Bastos... Ali esteve em 1852 e 1853, dirigindo jornal acadêmico, Quintino Bo-cayuva.

Nessa época pululam em São Paulo as sociedades e periódicos acadêmicos, políticos, jurídicos, filosóficos, literários, dramáticos, tendo como diretores, membros e colaboradores, estudantes e mestres.

Para referir apenas alguns dos mais importantes citaremos: "O Ensaio Philosophico Paulistano", associação fundada em 1850 por Álvares de Azevedo que discursa na inauguração a 9 de Maio, depois presidida por Lafayette Pereira, que tinha o seu jornal a "Revista-Mensal do Ensaio Philosophico"; o "Ateneu Paulistano" de 7 de Setembro de 1852, em que foram "magna pars" Ferreira Viana e Couto de Magalhães, com os "Ensaio Literários do Ateneu Paulistano"; o "Club Scientifico" a que pertenceu Diogo de Vasconcelos, com os "Exercícios Literários"; o "Instituto Acadêmico" com o "Kaleidoscópio" ; a "Associação Culto à Ciência" com suas "Memórias"; o "Instituto Dramático"; a "Revista Jurídica" de Silva Costa e José Carlos Rodrigues; o "Forum Literário", o "Esboço Literário"...

Muitas dessas publicações encontram-se aqui no Rio de Janeiro, na Biblioteca Nacional.

Por isto escreveu Sílvio Romero: "Estamos em São Paulo; a Academia de Direito está animada ; cheios de entusiasmos os moços cultivam a bela literatura; é no período que vai de 1846 a 1856. É onde então partem os raios que iluminam e alentam as pátrias letras. Ao lado dos poetas e literatos havia os publicistas e oradores; é o tempo de Álvares de Azevedo, Aureliano Lessa, Bernardo Guimarães, José Bonifácio, Felix da Cunha, Ferreira Viana, Paulino de Sousa, José de Alencar, Duarte de Azevedo e muitos e muitos outros". (Op. cit., III/285).

E particularmente sobre Álvares de Azevedo aditou: "O decênio de 46 a 56 é a fase culminante do romantismo brasileiro, já o disse, e não é escusado repeti-lo para lembrar que a figura mais alta da época é, após Dias e Alencar, incontestavelmente o moço autor de Macário. Qualquer que seja nossa atual presunção e o nosso afetado desdém de hoje pelas nossas faculdades de Direito, desdém reflexo e de imitação, sem fundamento sério, a história não poderá negar terem sido essas faculdades a grande *pepinière* donde têm saído os mais nota-

veis obreiros de nossa política e de nossas letras. O tempo de Álvares de Azevedo foi, especialmente em São Paulo, uma fase de agitação, de liberalismo, de entusiasmo, de movimento de idéias e opiniões. Ali se acharam reunidos aqueles moços que levaram por diante os dois maiores fenômenos da literatura da época. Em Azevedo melhor do que em nenhum outro distingo eu os dois sintomas: 1.º é êle um produto local, indígena, filho de um meio intelectual, de uma academia brasileira; 2.º arranca-nos de uma vez da influência exclusiva portuguesa. Antes de Azevedo, os outros chefes, como Porto Alegre, Magalhães e Gonçalves Dias, tinham ido estudar na Europa" (Op. cit., 3/267).

Fagundes Varela, o insigne poeta lírico, arrebatador da mocidade pátria, revela-se em São Paulo, 1862-1865, e prolonga-se no Recife, 1866-7; ferido duas vezes no coração, com a morte do filhinho e da esposa, abandona os estudos, e vem a desaparecer aos trinta e quatro anos, em sua terra natal, no Estado do Rio, em 1871.

Ao Norte, então, o movimento cultural é menor; o "Poly-mathico", órgão do Instituto Literário Olindense, a Aurora, o Álbum dos Acadêmicos Fluminenses, A Estrela, revista literária e jurídica, o Ateneu Pernambucano (1856-1863), órgão da respectiva sociedade, o Ensaio Filosófico Pernambucano (1857), sentindo-se as influências de Byron e Musset através de Álvares de Azevedo (Clovis Beviláqua, op. cit., II/240).

Mas a partir de 1862-1863, a Álvares de Azevedo e Fagundes Varela da Faculdade de São Paulo, vem se unir, no princípio das letras pátrias, Castro Alves, da Faculdade de Pernambuco.

No Recife a influência de Victor Hugo determina o nascimento da escola condoreira de que foram chefes Castro Alves e Tobias Barreto, o primeiro vindo da Bahia e o segundo do Sergipe, em fins de 1862, alunos matriculados em 1864 a constituir as duas grandes figuras da Faculdade.

Informa a respeito Clovis Beviláqua : "Já o lirismo de Maciel Monteiro se afeiçoara pelo de Hugo, e no Sul do país, a influência do grande vate se fizera sentir em José Bonifácio, Pedro Luís e Luís Delfino; mas foram os entusiastas do Recife, Tobias, Castro Alves, Palhares, Guimarães Júnior, Car-valhal, Plínio de Lima, que criaram a escola condoreira, segundo a qualificou Capistrano de Abreu, com o consenso de todos. Castro Rebello Júnior, Oliveira Sobrinho e Joaquim de Sousa vieram depois". (Op. cit., pág. 83).

E ainda fundado em Alfredo de Carvalho, assevera que: "o início do hugoismo poético em Pernambuco" data "da publicação do "Futuro", fundado em 1863 por Castro Alves, Ma-

ciel Pinheiro, Aristides Milton e Alves de Carvalho" (Op. e loc. cit., pág. 83).

São nas revistas acadêmicas, o "Futuro" e na "Luz", o primeiro na "Revista Ilustrada", o segundo, no teatro, e, afinal na imprensa comum que se publicam, se recitam, se divulgam as poesias da nova escola, de Castro Alves e de Tobias Barreto, logo rivais, nos partidos teatrais estudantis pelas duas divas da época, e, afinal, em polêmicas incandescentes.

Castro Alves viria para São Paulo, matriculando-se em 1868, e aí sua grandiosa e ascensorial obra continua em 1868-1869, esplendidamente, a dominar a Faculdade, a cidade, o Rio de Janeiro, onde estivera em 1868, e onde se fixaria, para tratamento do infausto acidente de saúde, a 1869, e todo o país: finda-se sem concluir o curso, aos vinte e cinco anos, em sua Província natal, na Bahia, em que passou os seus derradeiros tempos, 1869-1871.

Era um período áureo em São Paulo. Ainda estavam figuras referidas de turmas anteriores, a que se acresciam entrados em 1863, França Carvalho, Diogo de Vasconcelos, Ubal-dino do Amaral, Luís Guimarães Júnior, em 1864, Leoncio de Carvalho, 1865, Feliciano Penna, e, em 1866, a célebre turma de Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Barros Pimental, Afonso Pena, Rodrigues Alves, seguindo-se no de 1867, Carlos de Carvalho, de 1868, João Monteiro, Basílio Machado e Almeida Nogueira, de 1869, Francisco Bernardino, Bulhões Carvalho, Fernando Lobo...

Joaquim Nabuco assim se refere àquela época em São Paulo: "Nesse tempo dominava a Academia com a sedução da sua palavra e de sua figura, o segundo José Bonifácio. Os líderes da Academia, Ferreira de Menezes, que apesar de formado, continuava acadêmico e chefe literário da mocidade, Castro Alves, o poeta republicano de Gonzaga bebiam-lhe as palavras, absorviam-se nele em êxtases. Rui Barbosa era dessa geração..." ("Minha Formação", Cia. Edit. Nac, 1934, págs. 5-6).

Castro Alves foi um jovem acadêmico de direito que consagrou os poucos anos de sua mocidade ao grandioso apostolado das mais sublimes idéias jurídico-sociais.

Pregou-as, pessoalmente, de 1862 a 1870, entre os 17 e os 23 anos, escrevendo, declamando, recitando e discursando, pela imprensa, pelo livro, pela palavra, nas Faculdades, nos teatros, nos centros e associações, nos salões, nas tertúlias, nas rodas boêmias, com orações, versos, poemas, epístolas, peças dramáticas, do Recife à Bahia, ao Rio de Janeiro e a São Paulo.

Cantou Castro Alves o torrão natal, o Brasil, a América, o Universo. Exaltou a Independência, a liberdade, a fraternidade, a igualdade social, a República, a Justiça. Condenou a ti-

rania, a prepotência, o egoísmo, a escravidão, o despotismo, a iniquidade.

Foi patriota, americanista, democrata, humano.

Ao expirar aos 24 anos de idade, deixava em caminho seguro da vitória, não dali a cera, anos como pensara, mas dentro de dezoito anos, a Abolição e a República.

Ao Norte, a escola do Recife continuaria a brilhar com Tobias Barreto no leme, na segunda fase, preterida aos poucos a poesia pelos estudos críticos, filosóficos, religiosos, de 1868-70 a 1882, na polêmica que êle tem com o Autram, nos escritos influenciados pelos filósofos materialistas germânicos, e afinal, na terceira e última, jurídica, que Bevilaqua denomina "a da nova concepção do direito", marcada com o concurso para a Faculdade de Direito, 1882 e o magistério e a produção jurídica, ainda sob a influência alemã, em livros, periódicos e polêmicas até à morte, 1889.

Ao lado de Tobias desde a segunda fase, vem Sílvio Romero; seguem-se entre os discípulos do insigne mestre do Recife, na enumeração de Clovis Bevilaqua: "Artur Orlando, Gumer-cindo Bessa, Martins Júnior, Adelino Filho, Fausto Cardoso, Urbano Santos, Benedito Leite, Francisco José de Viveiros Castro, Phalante da Câmara, Oliveira Teles, Graça Aranha, Anísio de Abreu, João Freitas, Higinio Cunha, Cezar do Rego Monteiro, Prado Sampaio, Nobre de Lacerda, Virgílio de Sá Pereira, Abelardo Lobo e muitos outros". Omitiu, modestamente, um dos cumes da cordilheira, êle próprio, Clovis Bevilaqua.

Mas a Faculdade do Recife que já dera Barradas, Amphi-lophio, Coelho Rodrigues, dava-nos ainda, João Vieira de Araújo, José Higinio Duarte Pereira, Lacerda de Almeida, Carvalho de Mendonça (j. X.), Meira Vasconcelos, Farias Brito, Eptácio Pessoa, Soriano de Sousa.

Em São Paulo após 1870 entram na Faculdade, Martim Francisco e Lúcio de Mendonça (1871), João Mendes Júnior e Basilio dos Santos (1873), Magalhães Castro (1878) Afonso Celso Júnior (Conde de Afonso Celso) e Inglez de Sousa, vindo do Recife (1875), Manoel Inácio Carvalho de Mendonça e Eduardo Prado (1877), Augusto de Lima, Raimundo Corrêa, Alfredo Bernardes da Silva e Assis Brasil (1878), Sá Viana e Pedro Lessa (1879), Azevedo Marques, Raul Pompéia, Luís Murat (1880)...

A atividade intelectual acadêmica continuava e continuaria sempre, surgindo novos e instáveis grêmios e periódicos, na própria vanguarda abolicionista e republicana.

Estudos e discursos, políticos, filosóficos, jurídicos, não abafam as excepcionais tradições literárias do centenário do Curso Jurídico de São Paulo.

Daí o fato originalíssimo de no pórtico da Faculdade de Direito de São Paulo, no frontespício de uma faculdade jurídica, se altearem os nomes de três poetas: Álvares de Azevedo, Varela e Castro Alves.

A lápide comemorativa foi inaugurada em 1892 por iniciativa da Revista Acadêmica, com o discurso de Cezar Bierrenbach, um dos maiores oradores que passaram pelas Arcadas.

Assim se referiu nos transportes de sua eloquência a Castro Alves, comparando-o com Álvares de Azevedo e Fagundes Varela: "A avena era de Varela... a Álvares a Lira, mas foste condoreiro — a inspiração pujante, és hoje precursor da liberdade — o mais glorioso dentre os divinizados! Se tivéssemos de talhar-te um pedestal, eu não iria buscá-lo no puro mármore europeu — que nos carráreos blocos melhor ficaria a pálida imagem da grande criança, eu não traria a orná-lo, as rochas do sertão, nem lianas, festões a entrelaçarem-se enroscando-se entre as pedras dos grupos, não... que palmeira de franças verdes, lânguidas... desatadas quais trancas amadas e lágrimas de emanação da baunilha... — são ornatos para o túmulo do cantor da América — tu, não, eu faria a teu pés rolar caudaloso o Amazonas, um hino escachoante de glória entoar o São Francisco e altaneiro nos píncaros nevados, por degraus eu te daria esses — eterno tema das tuas hipérboles — Andes gigantestos colossais! Ou dar-te-ia o leito imenso do Atlântico para féretro e por êle passaria o teu gênio boiando como as tuas espumas flutuantes". (Produções Literárias, v. I, págs. 140-41).

Proclamado e posto em execução com a República o ensino livre, vão se criar no Distrito Federal e nos Estados, diversas Faculdades de Direito, sob a direção de ilustres filhos do Recife e de São Paulo.

Vimos na síntese que o presente trabalho impõe, como a cultura brasileira se desenvolveu nos Cursos Jurídicos do Recife e de São Paulo, transbordando do quadro restritamente jurídico para o literário, o filosófico, o político, o social, na animadíssima vida intelectual daqueles dois núcleos espirituais da nacionalidade.

O transbordamento foi tão grande que pareceria ter sido o Curso Jurídico apenas tela, palco ou cena em que se pintaram, representaram ou projetaram motivos, peças, argumentos de toda a ordem: políticos, sociais, econômicos, filosóficos, literários e mesmo... jurídicos.

Mas a moldura jurídica nunca esteve de todo ausente... Ao contrário soube enquadrar os assuntos nos supremos princípios da justiça.

A profunda noção de justiça na ordem interna e no campo internacional, a mentalidade brasileira de repúdio à violência, à agressão e à escravidão, o espírito pátrio de amor à liberdade, se cristalizaram em nossas Faculdades de Direito e dali se irradiaram pelo Parlamento, pelo Fôro, pelo Govêrno e pela Administração, na forma gloriosa da história brasileira.

Caldearam-se em Olinda e São Paulo desde 1828, e se expandiram e se solidificaram, em todo o país, definitivamente, através de milhares de jovens juristas, os nossos sublimes ideais de democracia, de liberdade e de justiça, coroados com a Abolição, a República, a Federação, o Judiciário e o Arbitramento.

E assim foi para o bem do Brasil, das Américas e do Mundo.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO IMPÉRIO E NA REPÚBLICA

RAUL BITTENCOURT
Da Faculdade Nacional de Filosofia

Para traçar um breve escôço da educação brasileira no Império e na República, é indispensável saber que, em suas origens coloniais, ela era católica e renascentista, isto é, impregnada de humanismo religioso. Nem poderia deixar de ser assim, quando se iniciava no século XVI e como criação lusitana. A Companhia de Jesus, que se fundara apenas há nove anos, dominou as atividades educativas na América portuguesa, desde a fundação da cidade do Salvador, em 1549. Escolas primárias, colégios de grau médio e cursos de filosofia e teologia eram, quase todos, jesuíticos. Apenas algumas iniciativas escolares de outras ordens religiosas, de franciscanos, beneditinos e carmelitas, além de quatro seminários episcopais, fundados na primeira metade do século XVIII, e rnaís duas Escolas de Artilharia, completaram o quadro da educação colonial.

Foi assim durante duzentos anos, até 1759, quando, no reinado de D. José I, sendo Ministro o Marquês de Pombal, foram os jesuítas expulsos de todos os territórios portugueses, na Europa e nas possessões do ultramar. Verificou-se, então, uma grande lacuna no ensino brasileiro, pela supressão inopinada de todos os estabelecimentos inacianos. Tinha o Brasil cerca de 200.000 habitantes, esparsos em numerosos povoados de fraca população, e as providências da Metrópole para preencher o vazio aberto tardaram de 13 anos, o tempo necessário para uma geração passar da idade escolar primária ao trabalho profissional ou aos estudos superiores, quando o educando tinha condições financeiras para se trasladar a Coimbra. Lentamente se foram inaugurando, então, as *escolas menores*, de grau elementar, leigas e públicas. Eram apenas 42, em 1777. Também se instituíram *aulas régias*, de grau médio, escolas de disciplinas isoladas, de gramática latina, de grego, de retórica. O currículo continuava humanístico.

A primeira renovação de idéias aparece com o Seminário de Olinda, fundado em 1800, pelo Bispo Azeredo Coutinho (1742-1821). O currículo desta casa de ensino, que incluía his-

tória, geografia, geometria, desenho, física e história natural, indica a nova direção realista e representa a primeira repercussão brasileira da reforma universitária coimbrã de 1772 e das idéias liberais da filosofia da ilustração que irradiavam da França. Neste Seminário de Olinda educou-se a geração que realizou em Pernambuco os movimentos republicanos de 1817 e 1824.

O LEGADO DE D. JOÃO VI

Em rigor, a emancipação política do Brasil não se iniciou com a Independência, mas com a vinda da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro. Desde 1808, o Brasil tinha o seu rei e o seu governo e somente nos meses que sucederam ao regresso de D. João VI para Portugal, em 1821, houve a contra-marcha para o regime colonial, que os brasileiros não toleraram, com o desenlace do 7 de Setembro.

Em treze anos de permanência no Brasil, o Rei promoveu, entre outras, treze iniciativas relevantes no campo da cultura e da educação. Fundou a Academia Real de Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), cursos médico-cirúrgicos na Bahia (1808) e no Rio de Janeiro (1809), cursos de agricultura também na Bahia (1812) e no Rio de Janeiro (1814). Organizou um gabinete de Química na Corte (1812) e iniciou o ensino desta ciência na Bahia, com a criação de uma cadeira isolada em 1817. Criara já, em 1808 a Cadeira e Aula Prática de Economia Política, entregue à competência de José da Silva Lisboa, em uma época em que, nas universidades da Inglaterra e da França, a Economia Política não granjeava, ainda, ser ensinada em cátedra especial. Instituiu a Imprensa Régia (1808), o Museu Real (1818) e o Jardim Botânico (1810). Inaugurou a Biblioteca Pública, em 1810 com os 60.000 volumes que trouxera do Palácio da Ajuda, em Portugal. Diligenciou a vinda da missão artística francesa (1816), cuja presença, em nosso país, deixou traços definitivos e da qual decorreu a fundação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820), que iniciou o seu funcionamento em 1826 e subsiste, em nossos dias, com o nome de Escola Nacional de Belas-Artes.

Nascia, assim, o ensino superior no Brasil, além dos seminários formadores do clero e que durante os três séculos da Colônia tinham sido a única modalidade de educação acima do nível médio. Não era ainda a Universidade, cujo advento exigiria mais um século de tentativas frustradas; mas estava inaugurado o ensino profissional da medicina, da química, da agricultura, da economia política; estavam organizadas as escolas

formadoras de oficiais do Exército e da Armada ; estava iniciado o ensino artístico, abertos ao público um museu e um jardim botânico, para o estudo da história natural, e uma biblioteca para atender aos interesses gerais da cultura, ao menos na capital do Reino. Este foi o legado de D. João VI ao novo Brasil independente, que ia surgir.

•PRIMEIRAS LEIS

Iniciava-se a vida do Império Brasileiro com algumas escolas primárias e médias de iniciativa eclesiástica e os seminários episcopais, tudo originário da primeira fase do período colonial; mais as escolas menores e as aulas régias provenientes da reforma pombalina e as recentes criações de D. João VI, quanto ao ensino militar e civil, profissional e artístico. A população total, por esse tempo, era aproximadamente de quatro milhões e meio.

Na malograda Constituinte monárquica, muito se debateu sobre educação. Conceberam-se e discutiram-se sistemas educacionais e a criação de uma ou duas universidades. Tudo foi, entretanto, anulado pelo golpe de Estado de 12 de Novembro. Todavia, a Carta outorgada, de 1824, postulava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e em universidades se ensinassem as ciências, as belas-artes e as artes (artigo 179, alíneas 32 e 33).

Meses antes da Constituição, a lei de 20 de outubro de 1823 tornara livre o ensino primário, desaparecido, assim, o privilégio do Estado, quanto às escolas elementares. Era uma maneira hábil de pedir à iniciativa privada o esforço de colaboração que viesse suplementar as grandes deficiências do ensino público. A primeira lei, porém, que fixou um sistema de educação nacional, embora limitado ao ensino primário, foi a de 15 de outubro de 1827, até agora a única lei de conjunto sobre educação votada pelo parlamento. Daí por diante, ou as grandes leis de ensino são decretos do Executivo, por delegação e *ad referendum* do Poder Legislativo, que não chega a referendar, ou decretos-leis expedidos pelo poder discricionário, de exceção, em crises das instituições políticas. Se o Congresso Nacional, nos últimos tempos, tem elaborado algumas leis referentes ao ensino, são de caráter fragmentário e como medidas de emergência.

A lei de 15 de outubro determinava que em todas as cidades e vilas rmais populosas deveriam existir *escolas de primeiras letras*, segundo as necessidades da população; que além de escolas para meninos deveriam existir também escolas para meninas ; que os professores fossem vitalícios, ingressando no magistério

por concurso público, perante o Presidente da Província, e percebendo vencimentos entre duzentos e quinhentos mil-réis, por ano. O currículo era ler, escrever e contar (quatro operações, decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica. Para livros de leitura: a Constituição do Império e textos da história d» Brasil. Nas escolas para meninas haveria uma variante curricular: quanto à aritmética, nada mais que as quatro operações; nenhuma geometria e, em vez disso, "as prendas que servem à economia doméstica". O método deveria ser o de *ensino mútuo*, que andava em moda, entre nós, desde 1823, depois de Bell (1753-1832) e Lancaster (1778-1838) o tinham preconizado na Inglaterra, nas primeiras décadas do século.

Esta lei foi cumprida mui precariamente. Se o currículo era, em geral, respeitado, a disseminação das escolas se mostrava, na realidade, assaz insuficiente. Quarenta anos depois-da sua decretação, quando o Brasil já possuía mais de oito milhões de habitantes e uma população em idade escolar de cerca de 1.200.000 crianças, a matrícula nas escolas primárias apenas atingia 107.500, menos que a décima parte das necessidades demográficas. Quanto ao método monitorial, desprestigiado pelos seus próprios defeitos, foi decaindo até de um todo desaparecer, por volta de 1838.

Para ser eficiente o ensino primário, seria indispensável cuidar da formação do professorado. Coube à Província de Rio de Janeiro a iniciativa. Em 1830, funda-se a Escola Normal de Niterói, pioneira na América Latina e, como instituição pública, a mais antiga de todo o continente, porque as escolas normais nos Estados Unidos, anteriores a 1839, eram organizações privadas. Se o impulso inicial não foi tardio, entretanto, o desenvolvimento do ensino normal andou de rastros. Ao longo de todo o Império, vão sendo criadas, lentamente, algumas escolas normais, com grandes intervalos: na Bahia em 1836, no Pará em 1839, no Ceará em 1845, em S. Paulo um tímido ensaio entre 1846 e 1867, na Paraíba em 1854, no Rio Grande do Sul em 1870, outra vez em S. Paulo uma nova escola normal entre 1875 e 78, reaberta, em definitivo, três anos depois; na Côrte, uma escola normal livre, em 1874, e a oficial em 1880; na Província de Mato-Grosso em 1876 e na de Goiás em 1881... Somente na República este ritmo se há de acelerar, para atingir a 540 o número de escolas normais existentes de 1949.

Quanto ao ensino superior, a providência inicial do Brasi) independente foi a criação dos cursos jurídicos, em 11 de agosto de 1827, dois meses antes da citada lei do ensino primário sendo Ministro do Império, José Feliciano Fernandes, Visconde de S. Leopoldo. Os dois cursos instituídos começaram a fun-

cionar no ano seguinte, um deles com sede no Mosteiro de S. Bento, em Olinda, e o outro instalado no Convento de S. Francisco, em S. Paulo. Cinco anos após a independência política, a nova nação completava com este gesto o movimento de 7 de Setembro. Depois da ruptura com a Corte portuguesa, emancipava-se da influência da Universidade de Coimbra. Já havia formação nacional para os profissionais brasileiros que deveriam estruturar e fazer cumprir a ordem jurídica nascente. No meio do século, em 1854, estes cursos se organizariam em Faculdades, trasladada a de Olinda para Recife.

DURANTE A REGENCIA

Durante os inquietos nove anos da Regência, algumas iniciativas importantes se verificaram quanto ao ensino superior e secundário: os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro se estruturaram em Faculdades (1832), a Academia Militar e a Naval se fundem (1832), para logo se separarem, no ano imediato; o famoso Seminário de Olinda se transforma em Colégio Preparatório das Artes, para habilitar ao ingresso nos cursos jurídicos, e o antigo Seminário de S. Joaquim, que se fundara no Rio de Janeiro, com o nome de S. Pedro, em 1739, e vivia, agora, vida precária, transforma-se em estabelecimento imperial de grau médio, para constituir o Colégio D. Pedro II (1837).

Começa a modificar-se, assim, o panorama da educação secundária. Em vez de, apenas, aulas régias, de disciplinas isoladas, herança do período colonial, já existem dois colégios, cujos estudos se fazem em currículos seriados e integrantes. Pelo Estatuto de 1838 (Bernardo Pereira de Vasconcelos), o plano do Colégio Pedro II era de seis anos de curso e de orientação realista., o ensino das ciências naturais figurando nas quatro últimas séries. Paralelamente, sob a inspiração dos dois colégios secundários, organizam-se alguns cursos de preparatórios, que, sem a rígida estrutura dos estabelecimentos oficiais, se propõem ao mesmo fim de aprestar para o ingresso no ensino superior. As aulas avulsas continuam a existir, pois que somente com a queda da Monarquia haveriam de desaparecer, de um todo. Mas, desde a Regência começa um movimento de aglutinação que agrupa algumas delas em conjuntos unitários. Foi como surgiu o Liceu Provincial da Bahia em 1838.

Foi, porém, o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ao tempo da Regência, o acontecimento que determinou efeitos mais duradouros e amplos na política educacional brasileira.

Já vimos que a Carta Constitucional do Império, em matéria de educação, apenas assegurava a gratuidade do ensino primário e previa a existência de colégios e universidades. Pela estrutura unitária do regime cabia à Assembléia Geral "fazer leis, interpretá-las, suspendê-las e revogá-las", sem qualquer restrição. Os Conselhos das Províncias só podiam formular projetos de lei que eram remetidos ao exame da Assembléia Geral. Não havia, pois, nenhuma discriminação de competência, quanto à legislação do ensino, entre o governo do Império e os poderes regionais.

O Ato Adicional, descentralizador, transformou os Conselhos em Assembléias Legislativas Provinciais, cujas decisões tinham força de lei, desde que sancionadas pelo Presidente da Província, à revelia de qualquer deliberação da Assembléia Geral. O artigo 10 estabelecia os casos de competência das Assembléias Provinciais para legislar. Entre eles: "2.º — Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral".

Parece óbvio, pela simples leitura do texto, que o Poder Imperial se reservava o direito de legislar sobre ensino, de qualquer grau ou ramo, e de criar estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, em qualquer zona do país.

Quando muito, Poder-se-ia dizer que não era evidente, no Ato Adicional, a competência das Províncias legislarem além do ensino primário, pela proibição expressa de o fazerem quanto a Faculdades de medicina e a Cursos jurídicos. Mas, o após-to "academias atualmente existentes" parece indicar que para *novos estabelecimentos*, não criados por lei geral, também as Províncias poderiam legislar cumulativamente sobre ensino superior. E, sem a menor dúvida, também quanto à educação média, a respeito da qual não consta no texto nenhuma restrição.

Não foi, porém, a interpretação que predominou. Entendeu-se, abusivamente, que a educação elementar se tornara privativa das Províncias e que ao governo da Monarquia deveria caber tão somente o ensino secundário e superior. Para o fim do Império, vozes autorizadas, como a de José Paulino de Sousa, a de Rodolfo Dantas, se rebelaram contra essa exegese, feita tradicional. Mas, em vão. Tão sólido se firmara o hábito, por mais de meio século, que, depois da derrocada, do trono, quando as últimas Constituições republicanas dispõem o contrário, a legislação ordinária não consegue libertar-se da pretendida discriminação. Mesmo agora, o debate entre centralizadores e descentralizadores da administração do ensino decorre, ainda,

da dificuldade de ler com isenção de ânimo o texto claro da Constituição em vigor, em face da velha tradição, de cento e dezoito anos, isto é, desde o tempo do Ato Adicional, e que inculca distribuir entre o govêrno central e os governos regionais o direito de traçar normas para a educação, ficando o primeiro com a exclusividade do ensino secundário e superior e os últimos com a exclusividade do ensino primário e, por extensão, também do normal. As duas leis do govêrno Linhares (1946), que dispõem sobre ensino primário e normal, constituem a única divergência.

Fixada esta interpretação, o govêrno central, tanto do Império como da República, se tem sentido quase isento de obrigações, quanto à educação popular, e ao mesmo passo, julga-se autorizado a impor às Províncias ou Estados normas rígidas para o ensino médio e superior. Os governos regionais, por sua vez, permanecem tímidos, com raras exceções, em iniciativas atinentes à educação superior ou média, sempre que a matéria não esteja regulada por lei nacional. Apenas, no fim da Primeira República, a União começa, discretamente, a colaborar com os governos dos Estados, quanto a ensino primário, sob forma de subvenções e auxílios. O volume destas subvenções tem crescido consideravelmente, nas últimas décadas, mas o hábito legislativo da discriminação de competência dos poderes públicos conforme os graus de ensino, continua em nossos dias. As leis de janeiro de 1946, há pouco referidas, parecem fortuitas, filhas das condições extraordinárias de um govêrno improvisado e, por sua própria natureza, efêmero.

PRIMEIRA FASE DO 2º REINADO

Baseados nessa orientação considerada constitucional, os governos monárquicos que se sucederam no período histórico inaugurado pela maioria de D. Pedro II deixaram às províncias o zelo pelo ensino elementar, limitando as suas providências ao Município Neutro, pois que o próprio Ato Adicional estabelecia que "a autoridade da assembléia legislativa da província, em que estiver a corte, não compreenderá a mesma corte, nem o seu município" (art. 2). Quanto ao ensino médio e superior, o 2.º Reinado geralmente reformou o que já existia, e excepcionalmente criou algum raro estabelecimento.

Principiou a reforma do Colégio D. Pedro II (1841), sendo reitor Joaquim Caetano da Silva e Ministro do Império Antônio Carlos de Andrada e Silva. Foi uma recrudescência humanística: surgiram línguas vivas no currículo, o francês, o inglês, o alemão; mas, o estudo das ciências foi reduzido de quatro para três anos, o latim e o grego foram acentuados

passando este último de 2 para 3 anos e o primeiro de 4 para 7 anos. O conjunto do curso estava acrescido de uma série. Por esse tempo, o maestro Francisco Manuel da Silva, compositor do Hino Nacional, funda o Conservatório de Música, que se inaugura em 1848. Sete anos depois, torna-se instituição oficial, como parte integrante da Academia Imperial de Belas-Artes. A República irá isolá-lo, outra vez, com o nome de Instituto Nacional de Música, que é a atual Escola Nacional de Música.

Também ocorre nesta época (1842) o retorno dos Jesuítas, após 83 anos de ausência, a contar da expulsão. Fundam colégios em Desterro (1845), em Itu, S. Paulo (1867), em S. Leopoldo, Rio Grande do Sul (1870).

No meio do século, em 1854, vêm as leis de Luís Pedreira do Couto Ferraz, Visconde do Bom Retiro, Ministro do Império, no famoso ministério de conciliação (1853-1856), presidido pelo Marquês de Paraná, Honório Hermeto Carneiro Leão, e que estruturaram em Faculdades os antigos cursos jurídicos e reformaram o ensino primário e secundário na Corte.

As bases do ensino primário na Corte foram assim fixadas: ensino obrigatório, com matrícula entre 5 e 15 anos de idade, vedada aos escravos; currículo composto de instrução moral e religiosa, leitura e escrita, gramática, aritmética, sistema de pesos e medidas, com bordados e trabalhos de agulha para as meninas, podendo ainda ser acrescido de história e geografia, especialmente do Brasil; princípios de ciências físicas e naturais, geometria elementar e desenho; classificação das escolas primárias em 1^o e 2^o graus, separadamente para meninos e meninas; professores recrutados mediante exame de Estado, vitalícios, depois de cinco anos de exercício, com vencimentos entre 1:000\$000 e 1:400\$000 anuais e jubilação aos 25 anos de serviço.

Quanto ao ensino secundário público, ficou estabelecido que continuaria a ser ministrado no Colégio D. Pedro II e em aulas avulsas. As matérias de ensino neste estabelecimento continuavam sensivelmente as mesmas da reforma de 1841, acrescidas de aulas de dança e de exercícios ginásticos. A seriação curricular, em 7 anos, não figurava na lei, mas seria disposta em regulamento. Os alunos, com a idade máxima de 12 anos para a primeira série e de 18 para a sétima, poderiam matricular-se diretamente em qualquer série, mediante exame de admissão, excluídos os escravos, como no ensino primário. Os professores do ensino secundário gozariam dos mesmos direitos que os professores do ensino elementar e perceberiam vencimentos entre 800\$000 e 1:600\$000 anuais. O Co-

légio Pedro II possuiria também um corpo de *repetidores*, residentes no próprio estabelecimento.

A administração geral do ensino primário e secundário, na Corte, seria regida, segundo a lei Couto Ferraz, por um Inspetor Geral, com a colaboração do Conselho Diretor, composto de 7 membros, e de Delegados de distrito. O ensino particular só poderia exercer-se com prévia autorização do Inspetor Geral, proibida a coeducação e com relatórios trimestrais dos estabelecimentos aos respectivos Delegados. Todos os anos, em novembro, ficavam abertos aos alunos das aulas avulsas e dos colégios privados os exames das matérias preparatórias exigidas para admissão aos cursos superiores. Os bacharéis em letras pelo Colégio Pedro II gozavam do privilégio, desde 1842, de ingressarem diretamente nas Faculdades.

No mesmo ano desta importante reforma do ensino na Corte, ressurgiu o famoso Colégio de Caraça, em Minas Gerais. Fundado em 1819 pela Congregação da Missão de S. Vicente de Paula, cerrara suas portas em 1842 e agora, doze anos transcorridos, renascia como Seminário Maior de Mariana, com colégio aberto aos leigos. De orientação curricular humanística e de disciplina severa, foi um dos mais prestigiosos estabelecimentos de ensino de todo o período imperial, por onde passaram mais de 5.000 alunos, muitos dos quais haveriam de alcançar afortunada, carreira profissional e pública. Funcionou até 1912.

Entre as iniciativas privadas contam-se neste período as fundações do Liceu de Artes e Ofícios, na Corte, por Bittencourt da Silva (1856); do Ginásio Bahiano, por Abílio Cesar Borges, depois Barão de Macaúbas (1858); do Externato Aquino, na Corte, por João Pedro de Aquino, (1864); e do Colégio Brandão, em Cajazeiras, na Paraíba, em 1866. São da mesma época as criações, pelo poder público do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1856).

No que respeita ao ensino superior o fato marcante foi o desdobramento da Escola Militar (novo nome da antiga Real Academia Militar, que a Regência modificara) em Escola Central e Escola Militar e de Aplicação. O curso da Escola Central era de dois ciclos: um de matemática e ciências físico-naturais e outro de engenharia civil. Os alunos que se destinavam à carreira das armas deveriam cursar o primeiro ciclo da Escola Central e, depois, completavam os seus estudos na Escola Militar e de Aplicação. Os que seguiam os dois ciclos da Escola Central eram diplomados engenheiros civis. Também o ensino médico é reformado pelo Ministro Visconde do Bom Retiro, em 1854, com a criação de quatro novas cadeiras, que perfaziam o total de dezoito, em seis anos de curso.

Em 1864 era esta a matrícula no ensino superior e secundário :

Faculdade de Direito (2)	826
Faculdade de Medicina (2)	294
Escola Central	154
Escola Militar e de Aplicação	109
Alunos do ensino secundário	8.600

Em 1869, quando a população do país era de cerca de oito milhões e meio de habitantes, havia aproximadamente 3.500 escolas públicas primárias, não chegando a atender, como já vimos, à décima parte da população em idade escolar.

OS ÚLTIMOS VINTE ANOS DE MONARQUIA

Depois da guerra da Tríplice Aliança, o Império declina. Já se discute a própria validade do regime. O manifesto republicano de 1870 abre o debate, as idéias liberais da terceira República, na França, propalam-se. Os que não avaçam até a queda da Coroa alistam-se na concepção federativa. A filosofia católica e eclética, que eram dominantes, recebem o impacto do pensamento comtiano e das idéias evolucionistas. Ao romantismo literário vão suceder o naturalismo e a poesia plarnasiana. Em vez de José de Alencar, Aluísio de Azevedo. Em vez de Gonçalves Dias, Raimundo Correia... A opinião pública é agitada por episódios que empolgam : a questão religio-sa as reformas eleitorais, a campanha da abolição, enfim, a questão militar... Os últimos vinte anos da Monarquia são efervescentes de imprevistos, de renovação, de contrastes.

Assim no campo da educação. Desde 1873, sob as inspirações do Senador Manuel Francisco Correia, desfilam na Escola da Glória, no Largo do Machado, conferencistas ilustres, educadores, parlamentares, ministros, que tratam, diante do público interessado, dos problemas palpitantes da educação, ao longo de dezoito anos. Em 1883, reúne-se na Côrte um Congresso de Instrução que examina as necessidades nacionais e formula planos de ensino para o Brasil, em todos os graus. Funda-se a escola normal da Corte, em 1880. O ministério da paz (1871-76), que sucedeu à campanha do Paraguai, presidido pelo Visconde do Rio Branco e que foi o de maior duração, em todo o Império, empenhou-se em reformas de ensino e o ministério Sinimbu (1878-80), o primeiro gabinete liberal desta nova fase, realizou a importante reforma Leôncio de Carvalho. É desta reforma, que fora decretada *ad referendum* do Poder Legislativo, que se originam os célebres pareceres de

Ruy Barbosa sobre ensino secundário e superior, em 1882, e sobre ensino primário, em 1883. Começa, por esta, época, a influência direta dos métodos norte-americanos, quando educadores dos Estados Unidos fundam casas de ensino, entre nós, como a Escola Americana (1870), o Mackenzie College (1880), em S. Paulo, e o Colégio Americano, na cidade de Porto Alegre, em 1885.

As iniciativas do gabinete Rio Branco, sendo João Alfredo Ministro do Império, foram duas: a criação da Escola Politécnica e a de Minas de Ouro Preto. A primeira surge da transformação da antiga Escola Central, que se desliga definitivamente da Escola Militar, em 1874, e será denominada, desde 1937, Escola Nacional de Engenharia. A segunda é instituída em 1875 e inaugurada no ano seguinte, segundo o planejamento e organização do engenheiro francês Henri Gorceix, convidado pelo Governo brasileiro para este fim e que permaneceu, entre nós, na execução de sua obra, desde 1874 até 1891. Organizava-se, assim, o ensino técnico de nível superior, como D. João VI já o fizera para o médico e o artístico e D. Pedro I quanto à formação jurídica.

A reforma de Carlos Leoncio de Carvalho, Ministro do Império do gabinete Sinimbu, é de 1879. Mais ampla do que a lei Couto Ferraz, não só modificou o ensino primário e secundário na Corte, mas, ainda, estabeleceu normas para o ensino secundário e superior, em todo o país.

Com a nova lei, transformam-se os órgãos de administração do ensino. Persistem o Inspetor Geral e o Conselho Diretor, mas, este último se desenvolve, constituído de um número flutuante de membros, não inferior a vinte. Os delegados são substituídos por seis inspetores de distrito, na Corte, e se criam as funções de delegados de municípios, nas Províncias, onde houver estabelecimentos criados ou subvencionados pelo Governo Imperial ou cujos exames de grau secundário forem por êle reconhecidos.

Relativamente ao ensino primário, continuava êle obrigatório, entre 7 e 14 anos de idade, desaparecida a antiga proibição quanto aos escravos; as escolas persistiam classificadas em dois graus, mas o currículo sofria alterações: no primeiro grau surgem as *noções de causas* e a história e geografia deveriam ser do Brasil; no segundo grau aparecem a álgebra, noções sobre organização política do Império, lavoura e horticultura, economia e prática manual de ofício para os meninos. Criam-se jardins de infância e regula-se o ensino normal em dois ciclos, o primeiro contendo pedagogia e prática do ensino primário, o segundo com alemão, inglês, italiano, latim e retórica.

Quanto ao ensino secundário, são preferidos para professores os diplomados no segundo ciclo do curso normal e prevista a possibilidade de se estenderem a estabelecimentos provinciais as prerrogativas do Colégio Pedro II, mediante inspeção pelos delegados. Permite-se, assim, o ensino secundário livre, como a lei de 1823 o fizera para o ensino primário.

Também se autoriza a existência de Faculdades superiores livres, desde que ensinem o mínimo de matérias das Faculdades oficiais e mediante a inspeção anual de comissários. A frequência e os exames se tornam livres. Nem será preciso ser aluno de uma Faculdade para prestar os exames respectivos. Bastará requerer e quantos queira de cada vez. Os professores conquistarão a cátedra por concurso, gozarão das honras e privilégios de desembargador, com jubilação facultativa aos 25 e obrigatória aos 30 anos de serviço. O ensino do direito é desdobrado em duas seções, a de ciências jurídicas e a de ciências sociais, esta última visando ao exercício de funções administrativas ou diplomáticas. O ensino médico também se remodela, segundo o plano do Visconde de Sabóia; passa a 26 cátedras, em vez de 18, e às Faculdades se anexam cursos de farmácia, de obstetrícia e de cirurgia, dentária, além de laboratórios e institutos.

Várias iniciativas particulares ocorrem na mesma época. Macaúbas transfere-se para a Côrte e funda, o Colégio Abílio (1871) que iria definitivamente consagrar o seu nome. Ernesto Pereira Carneiro inaugura na cidade do Salvador o Colégio Bahia (1873). Em 1881, o Barão de Macaúbas instala em Barbacena o novo Colégio Abílio, onde permanece até 1887, dois anos antes de morrer. O Colégio que fundara no Rio de Janeiro, na rua Ipiranga, passa às mãos de Epifânio Reis. A obra do mestre bahiano é continuada por seus filhos Joaquim Abílio Borges e Abílio Cesar Borges Filho, que fundam um novo Colégio Abílio, na Côrte, em 1883. Neste mesmo ano, chegam ao Brasil os salesianos, de D. Bôsko, que passam a exercer, entre nós, uma atividade fecunda, no âmbito da educação secundária e técnico-profissional. O Colégio de Friburgo, dos Jesuítas, é de 1886 e só na terceira década de nosso século encerraria as suas atividades. Também pertencem a esta fase o Instituto Brasileiro, no Rio Grande do Sul, fundado por Apolinário Porto-Alegre, e o Colégio Minerva, que o educador Antônio Pereira Coruja, organizara e mantinha na Côrte.

Assim, os quinze anos que transcorrem entre 1871 e 1886 são fartos de impulsos renovadores na esfera pedagógica, em debates e planejamentos teóricos, em atos legislativos, em providências práticas. A educação popular, entretanto, continuava extremamente deficiente, embora melhor que no período an-

terior. No último ano da Monarquia, quando a população orçava por rnaís de 14 milhões de habitantes a matrícula nas escolas primárias não passava de 250.000 alunos ou seja de menos da oitava parte da população em idade escolar.

Em 1889 inaugurava-se o Colégio Militar, a última criação escolar da Monarquia. Na fala do trono do mesmo ano, o canto do cisne da Coroa, o Imperador sugeria que fossem criados o Ministério da Instrução, escolas técnicas, Universidades, Faculdades de Ciências e Letras... A República daria tudo isso, mas com largo atraso. Seria preciso esperar 30 anos para surgir a primeira Universidade e quase meio século para que se estruturassem as Falcudades de Filosofia.

PRIMEIRA REPÚBLICA

O que o novo regime trouxe, desde logo, em caráter efêmero, foi o Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, instituído pelo Governo Provisório, em abril de 1890, e extinto em setembro de 1892. Apesar de tão curta duração, nele se sucederam cinco titulares: Benjamin Constant, João Barbalho, Afonso de Carvalho, José Higino, Fernando Lobo Leite Pereira. A obra que perdurou por algum tempo, foi a de Benjamin Constant. Realiza-se através de decretos sucessivos, desde 1890 até janeiro de 1891, e reflete as convicções positivistas do pregador da República. Declara-se livre, leigo e gratuito o ensino primário no Distrito Federal, não havendo nenhuma exigência para o exercício do magistério primário particular, além da idoneidade moral; para o ensino público será necessário diploma pela Escola Normal. As escolas primárias ficam divididas em dois graus: o primeiro para alunos de 7 a 13 anos e o segundo para educandos de 13 a 15 anos de idade. É permitida a coeducação, até a idade de 8 anos. Altera-se o currículo, substituindo-se o ensino religioso pela educação moral e cívica, acrescendo, ainda, exercícios militares. Fala-se do método, indicando como preferido o intuitivo e limita-se a 30, o número de alunos para cada classe, nas escolas de primeiro grau. Cria-se o Pedagogium (1890), sendo primeiro diretor* Joaquim José Menezes Vieira. É ao mesmo tempo, museu pedagógico, centro de pesquisas, escola de aperfeiçoamento do magistério, com cursos livres e variados, campo de ensaios e experimentação, editando a Revista Pedagógica. Era o Pedagogium qualquer coisa semelhante ao INEP de nossos dias.

O Colégio Pedro II, tornado Ginásio Nacional, conserva os sete anos de curso, mas altera consideravelmente o currículo. O estudo das ciências se dispõe, pelas séries, na ordem comtiana : matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral. São novidades a biologia geral e a sociologia. Também a instrução militar e a esgrima. O italiano, a retórica e a filosofia desaparecem e a história do Brasil passa a constituir disciplina isolada. Perduram o latim, o grego, o francês, o inglês e alemão, os dois últimos optativos. Além dos exames parcelados (de suficiência) e finais, para cada cadeira, deveriam realizar-se exames de madureza, do ensino secundário integral. Igualmente nos Ginásios dos Estados, tanto para alunos, como para pessoas estranhas.

Os órgãos administrativos, de início, continuam os mesmos. É Inspetor Geral Ramiz Galvão e o Conselho Diretor tem, agora, o número fixo de onze membros. Criam-se 22 escolas primárias de primeiro e seis de segundo grau, na Capital da República.

Quanto ao ensino superior, criam-se o Conselho de Instrução Superior e o Conselho Superior de Belas-Artes, com jurisdição em todo o país, especialmente o primeiro; reaparece a frequência obrigatória; as Faculdades de Direito acrescem de mais um curso, de notariado, de 2 anos; as de Medicina aumentam o currículo de mais de três cátedras; a Escola Politécnica se desdobra em três cursos, um fundamental e dois superiores, de engenharia civil e de engenharia industrial; a de Ouro-Prêto, também com dois cursos, além do fundamental, o de engenheiro civil e o de minas. A Academia de Belas-Artes passa a denominar-se Escola Nacional de Belas-Artes; ela e o Instituto de Música, sofrem transformações de estrutura interna.

Antes de ser Ministro da Instrução, Benjamin Constant o fora da Guerra, no mesmo Governo Provisório. Remodelou, então, o ensino no Exército. Além da do Rio de Janeiro, foram criadas mais duas Escolas Militares, em Pôrto-Alegre e em Fortaleza. O curso completo ficou constituído de três ciclos : o preparatório, de 3 anos ; o geral, de 4 anos, com o currículo científico de fisionomia» comtiana, de 4 anos, e o curso das três armas, com um ano de duração. Acima, estava a Escola Superior de Guerra, com três cursos de especialização, cada qual com uma só série : artilharia, engenharia e estado-maior.

Em janeiro de 1891, é regulamentado o regime das Faculdades Livres, de iniciativa privada, já previsto na lei Leôncio de Carvalho. Fundam-se a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, instituições particulares, que passam a ser reconhecidas pelo Governo Federal, mediante inspeção, em ou-

tubo do mesmo ano. Outras iniciativas do mesmo gênero se sucedem: Faculdade de Direito da Bahia (1891), Faculdade de Direito do Estado de Minas (1893), Faculdade de Medicina de Pôrto-Alegre (1898), Escola Politécnica da Bahia (1898), Escola de Engenharia de Pernambuco (1898), Escola de Engenharia de Porto Alegre (1900), Escola Politécnica de S. Paulo (1900), Faculdades de Direito de Porto Alegre, do Ceará e do Pará, reconhecidas em 1903.

O ensino econômico que se iniciara tão cedo e auspiciosamente, em 1808, pela iniciativa de D. João VI, atravessou todo o Império sem se desenvolver, conservada, apenas, a linha de continuidade através de aulas de comércio, isoladas e assaz modestas. As leis do Império e as primeiras da República dele não tratavam. Somente em 1902 irrompem duas iniciativas criadoras: a fundação da Academia de Comércio, no Rio de Janeiro, e a Escola Prática de Comércio, em S. Paulo. Três anos após, o governo da República reconhece as duas instituições como de utilidade pública e dá validade aos diplomas por elas expedidos embora sem regulamentação da atividade profissional.

A Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891, estabelecia competir ao Congresso Nacional, privativamente, legislar sobre ensino superior na Capital (art. 34, item 30) e, cumulativamente com os governos das unidades federadas, prover à instrução secundária no Distrito Federal e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (art. 35, itens 3º e 4º). O ensino primário ficava, assim, privativo dos Estados e do Distrito Federal, na base dos poderes implícitos concedidos aos mesmos (art. 65, item 2º; art. 67); mas, estava bem claro também, no texto, que os Estados poderiam legislar sobre ensino secundário e superior, cumulativamente com a União. Predominou, entretanto, a interpretação tradicional, que vinha do Império, como já foi dito, e que esquematizava a educação elementar para os Estados e o ensino superior e secundário exclusivamente para a União.

Organizado em setembro de 1892 o govêrno do Distrito Federal, que a Constituição criara, transferem-se para a jurisdição do mesmo, a partir de 1 de janeiro do ano seguinte, todos os serviços do ensino primário e normal, que, até então, eram da alçada do Poder Central. Extingue-se o Conselho Diretor e a Inspeção Geral da Instrução fica reduzida ao ensino elementar e normal, sem ingerência no ensino secundário. O Pedagogium passa também para a Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1896.

Se remontarmos à última lei geral de ensino na Monarquia, verificaremos que nos setenta últimos anos, as reformas legis-

lativas do ensino se vêm sucedendo, com certo ritmo, através de intervalos aproximadamente de dez anos:

- 1879 — Ministério Sinimbu — Lei Leôncio de Carvalho;
- 1890 - 91 — Governo Marechal Deodoro — Reforma Benjamin Constant;
- 1901 — Governo Campos Sales — Código de Ensino, de Epi-tácio Pessoa;
- 1911 — Governo Marechal Hermes — Lei Orgânica de Riva-dávía Corrêa;
- 1915 — Governo Venceslau Braz — Reforma Carlos Maximiliano ;
- 1925 — Governo Artur Bernardes — Reforma Luiz Al-ves-Rocha Vaz;
- 1931 — Governo Getúlio Vargas — Leis Francisco Campos;
- 1942-1945 — Governo Getúlio Vargas — Leis Gustavo Ca-panema.

O Código de ensino, de Epi-tácio Pessoa, não determinou importantes reformas curriculares, nem profundas alterações administrativas, mas, desceu a minúcias regulamentares, algumas inovadoras: prevê o limite de tolerância e as sanções contra as faltas dos professores; pormenoriza o processo de concurso para provimento de cátedra, suprimindo a defesa de tese; admite a matrícula no curso secundário e nos cursos superiores, de pessoas do sexo feminino, para as quais haverá na aula lugar separado; restabelece a freqüência obrigatória, generalizada; regula a equiparação de estabelecimentos de ensino secundário e superior e o processo dos exames de madureza; substitui, no Colégio Pedro II, a sociologia pela lógica.

A orientação positivista da reforma Benjamin Constant reaparece na lei orgânica Rivadávia Corrêa, com vigor-mais extremado. Postula-se o princípio doutrinário de Augusto Comte da total separação entre o poder espiritual e o poder temporal, isto é, entre a cultura e, portanto, o ensino, de um lado, e o Estado, de outro lado. Todos os estabelecimentos de ensino superior e secundário, inclusive os que até então pertenciam ao Governo Federal, passam a corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático como administrativo, com personalidade jurídica própria, podendo receber subvenções do poder público ou de qualquer outra origem e resolvendo, por conta própria, quanto a currículos, programas e exames. Cria-se a li-

vre docência, conquistada por apresentação de tese, sem defesa. Os professores são classificados em ordinários e extraordinários, estes últimos valendo um pouco, mas não exatamente, como substitutos dos ordinários. Nenhum colégio secundário goza de privilégio e os seus diplomados, como quaisquer outros candidatos a institutos de ensino superior, terão que se submeter a provas de admissão, espécie de novo exame de madureza prestado na própria Faculdade a que se destina o estudante. O Conselho de Instrução Superior é substituído pelo Conselho Superior de Ensino, composto de treze membros, com atribuições financeiras e de julgamento, em grau de recurso, das decisões dos diretores e das Congregações, além de estabelecer o nexu entre os estabelecimentos de ensino e a União, no regime de passagem do sistema oficial de ensino, até aí vigente, para a sua total independência futura.

A aplicação desta lei produziu os rmais desastrosos resultados. Abusos previsíveis e outros inimagináveis se verificaram. Em vez de se corrigirem os erros anteriores, como era a intenção do legislador, a desordem e a ameaça de total desmoralização do ensino campearam. Evidenciou-se a falta de saturação cultural das populações, mesmo nas camadas altas, para usarem com circunspecção e probidade a autonomia integral do ensino que lhes era ofertada. Logo o govêrno seguinte tratou de contra-marchar com a reforma Carlos Maximiliano, que restaurou o regime de estabelecimentos oficiais e equiparados. O curso do Colégio Pedro II foi reduzido a cinco anos, com supressão do grego e restabelecimento da filosofia, em caráter facultativo. Os candidatos ao ensino superior, mesmo sem freqüentarem colégios com estudos seriados, deveriam prestar os exames finais das disciplinas preparatórias, exigidas em lei, perante bancas de estabelecimentos secundários oficiais ou equiparados, não sendo permitida a inscrição em mais de quatro matérias, por ano. No próprio ensino superior, além de breves alterações curriculares e de nomenclatura, são conservadas as criações anteriores da livre docência e do Conselho Superior de Ensino, este último, porém com novas e relevantes atribuições de supervisão geral, em todo o país. Institui-se também o exame vestibular, para ingresso nas Faculdades, e autoriza-se a organização de uma Universidade federal, constituída pela reunião da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e das duas Faculdades Livres de Direito, existentes no Rio de Janeiro.

Cinco anos rmais tarde, sendo Ministro da Justiça Joaquim Ferreira Sales, o Govêrno de Epitácio Pessoa executa aquela autorização, pelo decreto de 7 de Setembro de 1920, que criou a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de-

Janeiro, composta, de início, das quatro Faculdades mencionadas.

Em 1910, o Governo Federal fundara, no Rio de Janeiro, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária. A partir deste ano, também o ensino técnico-industrial se desenvolve, com as escolas de aprendizes artífices, nas capitais dos Estados, criadas pelo Governo Nilo Peçanha; com a instalação de duas escolas profissionais em S. Paulo (1911) e de outras várias no Distrito Federal (1911), por iniciativa de Alvaro Batista. Em 1919 também na Capital do país, funda-se a Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, pertencente à prefeitura, e que, mais tarde, se transferirá para o governo da União. De outro passo, escolas de comércio se organizam, por iniciativa privada, nos moldes das duas pioneiras de 1902, até que, em 1923, algumas delas se equiparam às do Rio de Janeiro e de S. Paulo, por lei federal. Três anos depois, a regulamentação desta lei oferece o primeiro esboço de planejamento de estudos econômicos.

Chega a vez de uma nova reforma, a chamada Rocha Vaz, pelo nome de seu principal autor. Oito inovações principais trouxe o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Primeiramente, a autorização de acordos financeiros da União com os Estados, para maior desenvolvimento do ensino primário. Depois, a fixação novamente em seis anos do curso secundário, bastando, porém, a conclusão da quinta série para o aluno poder inscrever-se em exames vestibulares. Em terceiro lugar, a possibilidade de se equipararem aos padrões federais as Faculdades de ensino superior, quer sejam particulares, quer sejam mantidas pelo governo estadual, e a limitação à última hipótese, quanto aos colégios secundários. Em seguida, a dupla via de acesso aos exames vestibulares: pelo curso regular dos colégios ou por exames em série, na forma do currículo previsto na lei, prestados anualmente, por estudantes não matriculados, e perante bancas examinadoras, nomeadas pela União (o que ofereceu grandes dificuldades e práticas e oportunizou muitos abusos). Em quinto e sexto lugar, a limitação de matrícula nos estabelecimentos de ensino superior, na medida de suas instalações materiais, e a previsão de novas universidades. Ainda, a criação do Departamento Nacional de Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça e germe do futuro Ministério da Educação. E, por último, a substituição do Conselho Superior do Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino, subdividido em três câmaras e com atribuições mais amplas.

Ao aproximar-se o término da Primeira República, havia aproximadamente 350 estabelecimentos de ensino secundário e cerca de 200 casas de ensino superior, se incluirmos as de formação militar e eclesiástica, com duas Universidades, a do

Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, esta última criada, em 1927, pelo governo Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, sendo Secretário da Educação Francisco Campos. Para uma população de cerca de 35 milhões de habitantes, a matrícula nas escolas primárias não excedia a 2.000.000, ou seja menos da metade da população em idade escolar. Era mais que a sétima parte verificada no fim do Império, mas certamente pouco, muito pouco, para as necessidades nacionais e depois de quarenta anos de novo regime.

MOVIMENTO RENOVADOR

Pela presença de Benjamin Constant na pasta da Instrução Pública a educação brasileira no período republicano começou a ser tratada sob o ângulo positivista. Discutia-se o grau de liberdade do ensino, a presença ou ausência da filosofia no currículo secundário, a maior ou menor acentuação do estudo das ciências e a ordem lógica com que deveriam ser ensinadas. A lei Rivadávia e a reação representada pela reforma Maximiliano demonstram que aquele debate inicial perdurou por muitos anos. Também se sente a preocupação nacionalista própria de um regime novo que se trata de firmar.

Nestas primeiras décadas republicanas, salientaram-se, entre outros educadores ilustres, Caetano de Campos, em São Paulo, José Veríssimo, no Pará, e, no Rio Grande do Sul, Apeles e Aquiles Pôrto-Alegre, Inácio Montanha, Clemente Pinto e Emílio Meyer. De todos, o que exerceu influência nacional foi José Veríssimo, especialmente por sua obra "A educação nacional" (1890), reeditada com ampliações em 1906.

Três anos depois, aparecia o pequeno livro "A educação" cujo autor, ainda estudante, Antônio Carneiro Leão, viria a ser o pioneiro de um movimento pedagógico renovador, trazendo para o Brasil o debate e a aplicação dos objetivos e dos métodos em voga nos Estados Unidos e em certos países europeus e que se fixaram, depois, com o nome de "escola nova". É certo que os poucos "colégios americanos" anteriormente fundados, como já vimos, tinham introduzido tais modelos, mas quase sem repercussão, além das atividades intra-escolares. Os livros de Carneiro Leão "O Brasil e a Educação Popular" (1917), "Problemas de Educação" (1919) e "Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras" (1923) começam a agitar o exame do problema pedagógico sobre novas bases: o aspecto sociológico, o psicológico, a questão dos métodos ativos. Outros educadores convergem na mesma direção: José Augusto, no Parlamento, e no livro "Eduquemo-nos" (1922), Afrânio Pei-

xoto em "Ensinar a ensinar" (1923), Azevedo Sodré e Miguel Couto em conferências que se celebrizaram (1926-27) ... Já em 1920, Armada Álvaro Alberto fundara a Escola Regional de Meriti, hoje, Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, incarnando na educação primária os fins sociais e os métodos ativos da escola renovada. O movimento se generaliza e toma corpo, congregando os educadores em uma direção comum. Em 1924, no Rio de Janeiro, Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backheuser, Edgar Sus-sekind de Mendonça e Delgado de Carvalho fundam a Associação Brasileira de Educação (ABE), que agremia professores de todos os graus e ramos do ensino, juristas, médicos, homens de letras, interessados no problema educacional, e que haveria de desempenhar papel relevante na sucessão dos acontecimentos pedagógicos. Logo em 1927, a ABE convoca uma Conferência Nacional de Educação, primeira de uma longa série que ainda continua, e que se reúne em Curitiba, com representantes de quase todos os Estados e sob a presidência de Barbosa de Oliveira, professor da Escola Politécnica.

Paralelamente ao movimento de idéias e como decorrência dele, verifica-se uma série de reformas administrativas do ensino: de Lourenço Filho, no Ceará (1922-23) ; de José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925-28) ; de Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922-26) e em Pernambuco (1928) ; de Lisimaco da Costa, no Paraná (1927-28) ; de Francisco Campos, em Minas Gerais (1927-28) ; de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928); de Anísio Teixeira, na Bahia (1928). Em 1930, três meses antes da irrupção revolucionária, Lourenço Filho publica "Introdução ao Estudo da Escola Nova", livro que se tornaria clássico na bibliografia pedagógica contemporânea e que assinala a maturidade do movimento renovador da educação brasileira, antes das grandes reformas legislativas e das importantes criações escolares que se operam sob a égide da segunda República.

SEGUNDA REPÚBLICA

Vitoriosa a revolução de Outubro de 1930, os primeiros anos da nova República foram férteis em transformações no ensino, que exprimiam o sentido das idéias que vinham sendo sustentadas, além de prosseguir o debate dos temas educacionais em obras de repercussão como "Debates Pedagógicos" (1931), de Amoroso Lima, "Novos caminhos e novos fins" (1931) e "A Educação e seus Problemas" (1937), de Fernando de Azevedo, "Educar-se para educar" (1931), de Venâncio

Filho, "A Escola Nova" (1932), de Jônatas Serrano, "Educação Progressiva" (1933), de Anísio Teixeira, "Sociologia Educacional" (1933), de Delgado de Carvalho, "Noções de História de Educação" (1933), de Afrânio Peixoto, "Problemas de Educação Moderna" (1933), de Leoni Kaseff, "O Ensino Primário no Brasil" (1934), de M. A. Teixeira de Freitas, "Educação Social" (1935), de Celso Kelly, "O Ensino das Línguas Vivas" (1935), e "Tendências e Diretrizes da Escola Secundária" (1936), de Carneiro Leão, "Um grande problema Nacional — ensino secundário" (1937), coletânea de conferências na ABE, e ainda numerosas traduções de autores estrangeiros, entre elas o livro de John Dewey, "Democracia e Educação", traduzido por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, em 1936.

No domínio das realizações práticas, primeiro se instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); depois, foram os sucessivos decretos que integram a reforma Francisco Campos (1931); em seguida, veio a II Constituição republicana, com um capítulo especial consagrado à educação e, por fim, surgiram importantes iniciativas escolares.

O novo Ministério era como a restauração do que fora criado e extinto no governo do Marechal Deodoro, havia quarenta anos. Francisco Campos foi o primeiro ou sexto ocupante da Pasta, se contarmos desde Benjamin Constant. Substituído por Belizário Pena, retorna ao cargo, ainda, em 1931, e é sucedido por Washington Pires (1932) e Gustavo Capanema (1934). Este último permaneceu no Ministério depois do golpe de Estado de 10 de Novembro e durante todo o Estado Novo, isto é, ao longo de onze anos.

A reforma Francisco Campos, de grande importância na história da legislação do ensino, entre nós, compreendeu o ensino secundário e superior, além de organizar o currículo dos estudos econômicos. O curso secundário (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931) ficou dividido em dois ciclos, este último subdividido em três ramos, entrosados especificamente com os cursos superiores de direito, de engenharia ou de medicina, farmácia e odontologia. A sociologia, que na lei anterior figurava no sexto ano, não obrigatório, para o ingresso nas Faculdades, torna-se essencial no segundo ciclo. Também história da filosofia. Novas disciplinas surgem: noções de higiene, de economia política e de estatística. Desaparece a possibilidade de exames perante bancas oficiais. Todos os estudantes devem cursar, com frequência obrigatória, os colégios de ensino secundário, para poderem candidatar-se aos exames vestibulares dos cursos superiores. Há, apenas, permissão, para os maiores de 18 anos, de prestarem exames, sem matrícula nem frequência, do curso fundamental, o mesmo não sendo tolera-

do quanto ao segundo ciclo. Todos os estabelecimentos de ensino secundário, para que os atos escolares sejam válidos, necessitam de inspeção federal, quer sejam mantidos pelos governos estaduais, quer sejam particulares. A laicidade do ensino, que vigorava desde o início da República, é substituída pelo ensino religioso facultativo, dispositivo legal que, entretanto, não modificou, na realidade dos fatos, a tradição de quarenta anos.

Pela primeira vez a lei Francisco Campos estabelece normas gerais para se estruturarem universidades brasileiras e as condições de sua equiparação à universidade federal do Rio de Janeiro. (Decretos 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931). Esta sofre grande remodelação. Às Faculdades originárias acrescentam-se, por incorporação, a Escola de Minas de Ouro Preto, a Escola Nacional de Belas - Artes e o Instituto Nacional de Música. Cria-se também na Universidade do Rio de Janeiro a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que entretanto, não chega a ser organizada, durante toda a Segunda República. Instituem-se os conselhos técnico-administrativos nas Faculdades e todas elas têm reformados os seus currículos. O Conselho Nacional de Ensino é substituído pelo Conselho Nacional de Educação, com outra composição, indiviso, e com atribuições relativas também ao ensino primário, servindo de órgão consultivo para o Ministério da Educação (Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931). O plano do chamado ensino comercial, da lei de 1926, é totalmente refundido. Distinguem-se, agora, três níveis: o curso propedêutico, de três anos, cinco modalidades de cursos técnicos, de um a três anos, e o curso superior de administração e finanças, com três anos de estudo (Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931).

A IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE e reunida em dezembro de 1931, tenta elaborar um planejamento básico da educação nacional a ser oferecido ao Governo Provisório da Segunda República. Não tendo sido isso possível, uma ala dos educadores congregados, por iniciativa de Nóbrega da Cunha, incumbiu Fernando de Azevedo de redigir o manifesto que se chamou "dos pioneiros da educação nova", publicado em 1932, com numerosas assinaturas. Preconiza a escola única, ativa e leiga, a coeducação, o ensino obrigatório e gratuito. Tendo a ABE convocado para dezembro do mesmo ano a V Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em Niterói, ali se elaborou um anteprojeto de orientação básica para ser sugerido à próxima Constituinte. Em 1934, na Assembléia Constituinte, a emenda da bancada liberal do Rio Grande do Sul, acerca de educação, que Raul Bittencourt redigiu e defendeu, foi aprovada, com algumas modificações. Esta emenda refletia o pensamento longamente elaborado pelos

educadores brasileiros e coordenado pela ABE e seus congressos.

Pela Carta Política de 1934 (Título V, Capítulo II), ficou estabelecido que à União caberia fixar o *plano nacional de educação*, em termos básicos, e aos Estados organizar e manter *sistemas educativos*, subordinados às diretrizes do plano. Era a idéia federativa aplicada à administração do ensino. Além de fixar o plano nacional, a União só poderia intervir, em matéria de ensino, no Distrito Federal, ou, em outro ponto do território, por *ação supletiva*, onde houvesse falta de recursos ou de iniciativa por parte das autoridades regionais. Certas normas específicas já vinham previstas no texto da Constituição: ensino livre, sujeito a condições legais, limitação de matrícula, tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, ensino primário integral, obrigatório e gratuito. A União e os Municípios deveriam gastar dez por cento, no mínimo, e os Estados e o Distrito Federal vinte por cento, no mínimo, da renda dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educacionais. Também se incorporou à Constituição o dispositivo proposto pela corrente dos educadores católicos, consagrando o ensino religioso facultativo.

O Conselho Nacional de Educação foi remodelado, em 1936, pela Lei 174 (6 de janeiro), de que foi autor Raul Bittencourt, para o fim precípua de elaborar o projeto do plano nacional de educação, como preceituava o texto constitucional. Tardaram a ser nomeados os conselheiros, mas, em 1937 estava organizado o novo Conselho e, logo, presente à Câmara dos Deputados o projeto que êle elaborara. A dissolução do Congresso Nacional, pelo golpe de 10 de Novembro, interrompeu o curso dessas atividades.

Entre os anos de 1934 e 1935 organizam-se três novas universidades: a de São Paulo, no governo de Armando Sajes de Oliveira, a do Distrito Federal, no govêrno de Pedro Ernesto e a de Pôrto-Alegre, no govêrno de Flores da Cunha. A de São Paulo foi a primeira (1934), com o traço original de ser constituída, não só de Faculdades já existentes, mas ainda de uma outra que, então, se funda, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o duplo objetivo de altos estudos desinteressados e da formação de professores para o ensino secundário e normal. Fato inédito e criador no Brasil. Já em 1908 os beneditinos tinham fundado, também em São Paulo, uma Faculdade de Filosofia, relacionada com a Universidade de Louvain. Mas, à mngua de legislação federal ou estadual que a amparasse, cerrou suas portas poucos anos após. A nova Faculdade da Universidade de São Paulo era oficial, mantida pelo poder público, e funcionou regularmente até quando, cinco anos depois,

a legislação federal regulou este tipo de ensino e, desde aí, passou a subordinar-se às normas gerais da União. A Universidade do Distrito Federal (1935), instituída por iniciativa de Anísio Teixeira, então Secretário da Educação, tinha a originalidade de não possuir as Faculdades tradicionais, entre nós, de Medicina, Direito e Engenharia. Era constituída de Faculdades de ciências naturais, de ciências sociais, de letras e de educação, situando-se dentro dela o Instituto de Educação, em que se transformara a Escola Normal. Essa Universidade foi um surto brilhante, embora efêmero, de atividades educacionais novas, especialmente no que se refere a estudos literários, históricos, sociais e pedagógicos. Foi extinta em 1939, por acordo entre a Prefeitura e o Governo da União, quando este criou na Universidade do Brasil a Faculdade Nacional de Filosofia. Historicamente, pois, a Universidade do Distrito Federal é a origem dessa Faculdade e da legislação nacional sobre a matéria. A Universidade de Pôrto Alegre (1935) também se integrou com uma Faculdade de Filosofia e, ainda, com uma Faculdade de Estudos Econômicos, sendo a primeira Universidade dotada de tal instituição, em todo o país.

No último ano da Segunda República, 1937, três leis importantes, em assuntos educacionais, foram decretadas: a que modificou, aperfeiçoando, as normas de concurso para provimento de cátedras, no ensino superior e secundário, e as que reestruturaram o Ministério da Educação e a Universidade do Rio de Janeiro (leis 444, de 4 de junho; 378, de 15 de janeiro, e 452, de 5 de julho). O Ministério passou a denominar-se "da Educação e Saúde", supressa a palavra "pública". Os seus serviços ficaram divididos em dois grandes Departamentos Nacionais, da Educação e da Saúde, o primeiro desdobrado em Divisões, de Ensino Primário, de Ensino Secundário, de Ensino Comercial, de Ensino Técnico-profissional, de Educação Física e de Educação Extra-escolar. A Universidade do Rio de Janeiro também mudou a denominação para Universidade do Brasil. Foram criados Institutos de pesquisa como o de Psicologia. Criou-se também a Escola Nacional de Química, derivada do Curso de Química que já existia na Escola Superior de Agricultura e Veterinária. Continua a ser prevista a Faculdade de Filosofia, que se organizaria somente em 1939. Institui-se uma Faculdade de Ciência Política, que viria a ser provida, nove anos mais tarde, com o nome de Faculdade Nacional de Ciências Econômicas. Todas as Faculdades e Escolas da Universidade passaram a gozar do privilégio de se denominarem "nacionais". A Escola Politécnica mudou o nome para Escola Nacional de Engenharia.

Como se vê, na forma e no fundo, nas idéias como nas realizações práticas, os sete anos da Segunda República foram, em matéria de renovação educacional, os mais trepidantes de quantos tem vivido a nação brasileira.

ESTADO NOVO

Apesar da sombra que desceu sobre o país, durante oito anos, pela perda das liberdades públicas, a verdade histórica manda reconhecer que muitas iniciativas úteis e fecundas, relativas à educação, foram tomadas, pelo próprio Governo Central, ao tempo do Estado Novo.

Antes de tudo, a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia e a legislação que regulou a matéria em todo o país (Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939). Desde então, já há um processo regular de formação dos professores secundários e casas de ensino que, além de objetivos profissionais, se empenham na propagação e no desenvolvimento da cultura desinteressada. Além das Faculdades de Filosofia de São Paulo e de Porto Alegre, sob a égide, agora, da lei federal, outras se vão criando em ritmo acelerado. Eram já 22, em 1948. Também a Escola Nacional de Educação Física e Desportos é instituída e organizada como parte integrante da Universidade do Brasil (Decreto-lei 1.212, de 17 de abril de 1939).

Um ano antes da fundação das duas Faculdades, organizara-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), pelo Decreto-lei 580, de 13 de julho de 1938, destinado ao exame de todos os problemas educacionais, à pesquisa, à documentação, à divulgação e à assistência pedagógicas, em todo o país. Era o renascimento do *Pedagogium*, do início da República, extraordinariamente ampliado, agora, nas atribuições e enriquecido na estrutura e nos recursos materiais. Tem realizando um trabalho fecundo, através de sucessivos diretores, Lourenço Filho, Murilo Braga, Anísio Teixeira.

O ano de 1942 é marcado pela Reforma Capanema do ensino secundário e técnico-industrial. Quanto ao ensino secundário, o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, modificou os dois ciclos de estudos, que eram de cinco e de dois anos, respectivamente, para o tipo de quatro e três anos, o primeiro denominado ginásio e o segundo colégio. No ginásio, atenua-se o estudo do Latim, em número de anos e em carga horária, e a História do Brasil figura como disciplina independente, confirmando uma lei especial que a restabelecera, dois anos antes. O colégio se desdobra em duas modalidades, o curso *clássico* e o *científico* que conduzem indiferentemente a qualquer Faculdade ou Escola Superior. Em ambos os cursos desaparecem a Higiene,

a Estatística, a Sociologia, a Psicologia e a História da Filosofia, como disciplinas isoladas, e que constavam no currículo dos cursos complementares da lei Francisco Campos. Em lugar delas aparece a Filosofia, cujo programa o Estado Novo não chegou a expedir. Inovação importante para o sentido ameri-canista de nossa cultura, que a segunda conflagração mundial estimulou, é a presença obrigatória do estudo da língua espanhola, em ambos os ramos do colégio. O ramo clássico se distingue do científico pela menor acentuação da matemática, e das ciências naturais e maior ênfase nos estudos relativos ao homem, já pelo maior desenvolvimento dado à filosofia, em dois anos (no curso científico, somente um ano), já pelo reaparecimento do grego, que a lei Carlos Maximiliano suprimira, e agora retorna em caráter facultativo, podendo ser substituído pelo francês ou pelo inglês. Perdura o regime de inspeção federal. Exige-se um serviço de orientação educacional, em cada estabelecimento. Entretanto, dois dispositivos da lei ficaram letra morta. Foi o primeiro quanto aos chamados exames de licença, ginasial e colegial, que deveriam ser prestados perante turmas oficiais, ao fim de cada ciclo e compreendendo todas as disciplinas, espécie de ressurgimento do antigo exame de madureza, do início da República. As dificuldades de execução fizeram que jamais se realizassem tais exames de licença, que, por fim, a Terceira República aboliu. O outro dispositivo inoperante foi a proibição de alunos de sexo diferente na mesma classe. A resistência da opinião pública e dos estabelecimentos de ensino anulou o imperativo legal. A co-educação é uma sólida conquista da evolução social brasileira. Nenhuma lei a autoriza de forma irrestrita e expressamente, mas os costumes, pouco a pouco, a tornaram realidade viva, nas últimas três décadas.

A reforma do ensino industrial, de grau médio, pela primeira vez estruturado em conjunto e segundo um largo plano, está codificada nos Decretos-leis 4.073, de 30 de janeiro; 4.119, de 21 de fevereiro; 8.673, de 3 de fevereiro e 4.048, de 22 de janeiro de 1942, este último criador do SENAI, além de outros decretos complementares, expedidos no mesmo ano e no ano seguinte.

Os cursos industriais são classificados em dois ciclos, o primeiro com quatro anos (cursos industriais básicos), nas escolas industriais, para formar artífices especializados; o segundo com três anos (cursos técnicos), nas escolas técnicas, para diplomar técnicos especializados. A lei prevê 24 ramos de cursos industriais básicos e 14 especializações técnicas. Paralelamente, há cursos de *mestria*, com dois anos e estágio na indústria, correspondentes em número e natureza aos cursos

industriais básicos, e cursos pedagógicos, de um ano, para preparo de professores e administradores. Além das escolas industriais (1º ciclo) e técnicas (2º ciclo), mantidas pela União, já existentes e, agora, reestruturadas, a lei denomina escolas artesanais, as que forem mantidas pelos governos estaduais *ou* do Distrito Federal, com cursos de um a dois anos, e de escolas de aprendizagem, quando pertencerem ao SENAI.

A instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) resulta da colaboração da indústria priva-vada com o poder público. A Confederação Nacional da Indústria rege o Serviço, através do Conselho Nacional do SENAI, a que estão subordinados o Departamento Nacional e os Departamentos Regionais do SENAI, que podem corresponder a mais de um Estado. Os estabelecimentos industriais de todo o país são obrigados a contribuir com dois mil réis (dois cruzeiros) ou mais, por empregado e por mês, sem qualquer desconto nos salários. Com este financiamento o SENAI mantém as escolas de aprendizagem, destinadas aos operários de quatorze a dezoito anos de idade, que deverão cursar essas escolas, mesmo no horário de trabalho, percebendo o salário integral. Além disso, o SENAI proporcionará cursos extraordinários para os empregados na indústria, em geral, bem como serviços de seleção profissional e de pesquisa tecnológica. Instalado logo depois da decretação da lei que o instituiu, o SENAI vem alcançando considerável expansão no território nacional.

Ainda em 1942, na emergência da entrada do Brasil na guerra contra as nações nazi-fascistas, desenvolveu-se o eficaz movimento da nacionalização das escolas primárias, nas zonas de influência colonial alemã e italiana, especialmente em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, neste último Estado por iniciativa do Secretário da Educação, José Coelho de Sousa.

Vêm, depois, as leis que remodelaram o ensino econômico, refundindo a estrutura que fora fixada em 1931. São os Decretos-leis 6.141, de 28 de dezembro de 1943 e 7.988, de 22 de setembro de 1945. Distingue-se, então, o ensino *comercial*, de grau médio, do ensino econômico, de grau superior. O primeiro se divide em dois ciclos : um básico, de quatro anos, e outro técnico, de três anos, desdobrado, este último, em cinco ramos : comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado. O ensino econômico passa de três para quatro anos, enriquecido consideravelmente o currículo e só, agora, em verdade, de nível superior. Desaparece o Curso Superior de Administração e Finanças, substituído por dois outros, paralelos: Curso de Ciências Econômicas e Curso de Ciências Contábeis e Atuariais.

Ainda na vigência do Estado Nevo reorganizam-se importantes estabelecimentos federais de ensino superior. A Escola Superior de Agricultura e a Escola de Medicina Veterinária se agrupam e se reinstalam em novos e monumentais edifícios, com o nome de Escola Nacional de Agronomia e, Escola Nacional de Veterinária, para, com outros cursos de aperfeiçoamento e de especialização, além de serviços auxiliares, integrarem a Universidade Rural, instituída pelo Decreto-lei 6.155, de 30 de dezembro de 1943. No ano imediato, transfere-se para Resende a antiga Escola Militar de Realengo. Suas novas instalações constituem uma imponente e suntuosa cidadela, a serviço da educação. Pela eficiência do ensino e pelo palácio que a abriga parece ser a mais importante escola militar da América Latina. Recentemente, evocando a denominação com que se fundara, ao tempo de D. João VI, passou a chamar-se Academia Militar de Agulhas Negras. Aliás, o ensino no Exército Nacional, nos últimos anos, tem sofrido transformações metodológicas quanto à articulação dos cursos, graças à ação renovadora do General Mário Travassos, como chefe da Diretoria de Ensino do Exército. Em 1945, o antigo curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes alcança autonomia e se organiza em Faculdade Nacional de Arquitetura (Decreto-lei 7.918, de 31 de agosto).

No mesmo ano, em consonância com o movimento de reivindicação democrática que se verificava em todo o país, reuniu-se no Rio de Janeiro, sob a presidência de Raul Bittencourt, o IX Congresso Brasileiro de Educação, convocado pela ABE. Dele resultou a "Carta Brasileira de Educação Democrática".

TERCEIRA REPÚBLICA

Logo no Governo Provisório, sendo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, sob a Presidência José Linhares, ocorre o fato marcante de ser concedida autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil (Decreto-lei 8.393, de 17 de dezembro de 1945). Na base deste Decreto vão constituir-se outras universidades também autônomas, estendendo-se finalmente ao Brasil a velha tradição, nascida no período medieval, de ser da própria índole da estrutura universitária o princípio da autonomia. Somente a partir daí as universidades brasileiras chegam a ser autênticas Universidades.

Em janeiro do ano seguinte, organiza-se a Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, pela incorporação à Universidade do Brasil da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro, que a iniciativa privada funda-

ra, em 1938. Completa assim a Universidade o seu quadro essencial.

São ainda do Governo Linhares a decretação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946), da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de janeiro de 1946) e a criação do SENAC (Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946). As duas primeiras são tentativas de dar uma base comum e graus e tipos de ensino que, desde o Ato Adicional, de 1834, vinham sendo diversamente tratados pelos governos regionais. As duas leis, porém, são prudentes e antes consagram e sistematizam a realidade do que, propriamente, inovam. De resto, a Constituição de setembro do mesmo ano dá um sentido federativo à administração do ensino, que renova o problema da distribuição da competência entre a União e os Estados, em matéria educacional. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é, em relação à Confederação Nacional do Comércio, o equivalente perfeito do SENAI, quanto à Confederação da Indústria.

Em 1946, sob a Presidência Gaspar Dutra, sendo Ministro da Educação Ernesto de Sousa Campos, organizam-se novas Universidades autônomas pela conjugação de antigas Escolas e Faculdades, e cujos Estatutos são aprovados pelo Governo Federal: a do Paraná (1º de abril), a da Bahia, (8 de abril), a do Recife (20 de junho). Também se estruturam definitivamente as Universidades Católicas de Pôrto Alegre, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Mais além, em 1948, a tradicional Escola de Agricultura de Viçosa, se transforma em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, pela Lei estadual 272, de 13 de novembro. Aproveitando as Faculdades existentes em Niterói, o Governo estadual organiza a Universidade Fluminense, em 1950. E no mesmo ano, a Lei municipal 547, de 4 de dezembro, restabelece, sob outras bases, a Universidade do Distrito Federal, composta, agora, de quatro Faculdade até então isoladas e que perduram como instituições particulares: a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, a de Ciências Médicas, a de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, a de Filosofia do Instituto Lafayette.

A Constituição da Terceira República, promulgada em 1946, reproduz, embora com menor clareza de redação, o pensamento da Carta Política da Segunda República. O que na Constituição de 1934 se chamava *plano nacional de educação* é, agora, a *lei de diretrizes e bases da educação nacional* (atr. 5, XV, d). A atribuição conferida aos Estados e ao Distrito Federal de organizarem os seus *sistemas de ensino* continua a mesma (artigo 171). O caráter supletivo das iniciativas da União, em matéria educacional, se repete (art. 170, § único). A percentagem

mínima da renda dos impostos que deve ser aplicada em serviços educacionais reaparece. É porém, mais reforçada na nova Constituição. Na de 1934, prescrevia-se 10% para a União e para os Municípios e 20% para os Estados e o Distrito Federal; na de 1946, fixa-se 10% só para a União e 20% para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (artigos 169). Os outros dispositivos do Título VI, Capítulo II da Carta, destinados especificamente à educação, quase se identificam, em substância, com os da segunda Constituição republicana. Confirma-se, pois, o sentido descentralizador expresso nos debates da ABE e nos congressos por ela convocados: uma lei básica federal, de princípios e normas gerais, e leis estaduais organizadoras dos sistemas de ensino para cada unidade federativa. Em 1948, por iniciativa do Ministro Clemente Mariani, o Poder Executivo remeteu ao Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em quatro anos, este projeto não passou do exame das Comissões parlamentares, tendo o deputado Gustavo Capanema oferecido parecer contrário à sua aprovação integral, propondo que seja ele refundido, para fins específicos e que exprimem, de forma mitigada, a orientação tradicional, entre nós, de entregar aos Estados a legislação do ensino primário, reservando-se à União o direito de decidir, quanto ao ensino secundário e superior. Além dos três nomes já citados, foram também Ministros da Educação, até agora, na Terceira República, Pedro Calmon e Simões Filho.

Em 1950, contrariando o espírito e a letra da Constituição, que indica o caráter *supletivo* da iniciativa federal, em matéria de educação, federalizam-se, isto é, passam a ser mantidas pela União, as Universidades de Minas Gerais, do Recife, da Bahia, do Paraná, do Rio Grande do Sul (antiga Universidade de Porto Alegre) e a Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa (Lei 1.254, de 4 de dezembro). Também se federalizam, por esta Lei, oriunda do Parlamento, dezesseis Escolas e Faculdades isoladas, em diferentes pontos do país, desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul, no preciso momento em que a Câmara e o Senado cuidam de resolver as diretrizes e bases da educação nacional, em lei considerada *complementar* de uma Constituição que, por si mesma, é descentralizadora.

No mesmo ano, em novembro, a ABE realizara a X Conferência Nacional de Educação, sob a presidência de José Augusto, para examinar o projeto de Diretrizes e bases que o Poder Executivo enviara ao Congresso e debater a interpretação do texto constitucional relativo ao ensino. As conclusões gerais da Conferência foram relatadas por Abgar Renault.

Para as corporificar em ante-projeto de lei, posteriormente, foi designada pela ABE uma Comissão, da qual foi relator Gustavo Lessa. O ante-projeto da ABE procura a linha de moderação entre a tendência centralizadora, oposta aos dispositivos constitucionais, e a imediata e integral descentralização, contrária aos hábitos brasileiros, em matéria de ensino. Autoriza, assim, à União a "estabelecer normas flexíveis para a organização do ensino médio e superior". Também se empenha em investir o Conselho Nacional de Educação de maiores poderes, especialmente o de fixar normas para o ensino médio, excetuado o normal, e para o ensino superior, quanto aos estabelecimentos isolados e quanto às Universidades, respeitada a autonomia das mesmas, cujos limites amplos são previstos e assegurados. O ante-projeto foi entregue, em 1951, ao presidente da Câmara dos Deputados, Nereu Ramos, e à Comissão de Educação e Cultura da mesma Casa legislativa.

A Associação Brasileira de Educação já anuncia a convocação do XI Congresso, para 1953, e que se reunirá em Curitiba, a convite do Govêno do Paraná, como uma das celebrações do centenário da autonomia da antiga província. Dois temas foram fixados para o Congresso: o ensino nas escolas brasileiras dos princípios, objetivos e estrutura da Organização das Nações Unidas (ONU) e o processo de financiamento da educação nacional popular.

A EDUCAÇÃO EM ALGARISMOS

Duas décadas após as consideráveis transformações ideológicas e práticas que, em parte, engendraram o movimento revolucionário de 1930 e, em parte, dele decorreram, a realidade da educação brasileira pode ser traduzida, antes de tudo, em números estatísticos. Eles revelam, desde logo, o desnível entre o desenvolvimento da educação primária, popular, e o surto considerável de crescimento do ensino médio e superior.

O mais recente dado estatístico relativo ao ensino elementar revela que em 1950, com uma população de 52.600.000 habitantes e uma população em idade escolar de 6.985.990 de crianças, o Brasil possui apenas a matrícula geral na escola primária de 4.208.280. Isto significa que 2.777.710 de crianças brasileiras não freqüentam escola, ou seja, mais da terça parte da população compreendida entre sete e onze anos está perdendo a Idade própria de receber a formação mínima, de natureza sistemática. Ao findar a Primeira República a situação era pouco inferior, o que demonstra que os esforços dos governos municipais, estaduais e federal, além da iniciativa privada, em vin-

te anos, têm sido absolutamente insuficientes, em proporção ao crescimento das populações. Já tomamos consciência do problema, mas, não há sinal de se encaminhar a solução dele, nem mesmo de ela ser equacionada com segurança.

A educação média é que ascendeu em ritmo rmais acelerado e dentro dela o acréscimo relativo da matrícula geral tem sido no ensino comercial, em primeiro lugar, no ensino industrial, em segundo, a partir de 1943, e no ensino secundário, em terceiro. Quanto ao número de *unidades escolares* o aumento verificado se exprime no quadro seguinte:

	1932	1949
1 — Ensino secundário	394	1.205
2 — Ensino comercial	401	912
3 — Ensino normal	258	540
4 — Ensino industrial	108	201
	1.161	2.858

O ensino superior cresceu de 190 unidades, em 1932, para 211, em 1949. A distribuição pelos ramos de ensino, em número de unidades superior a dez, em todo o país, para cada ramo, era assim, em 1948:

Faculdades ou Escolas	Número de unidades
de ciências econômicas	24
de direito	23
de filosofia	22
de farmácia	21
de medicina	14
de engenharia	14
de agronomia	12

As outras, ou estão aglutinadas com as anteriores, como 13 escolas de odontologia já compreendidas nas 21 de farmácia acima mencionadas, ou são de número inferior a dez.

O principal movimento no setor do ensino superior foi a organização de Universidades. Eram duas antes da revolução de 1930 a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais. Agora, são quatorze. Onze Universidades são oficiais e três particulares: as Universidades Católicas do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Porto Alegre. Das oficiais, oito são federais, sendo seis de tipo tradicional e duas rurais. As rurais são a Universi-

dade Rural, no Estado do Rio de Janeiro, e a Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa. As seis de tipo tradicional! são a Universidade do Brasil, na capital do país, a de Minas Gerais, a do Rio Grande do Sul, a da Bahia, a do Recife, a do Paraná. Das três restantes, duas são estaduais, a de São Paulo e a Fluminense e a última, ainda em organização, a do Distrito Federal, possui uma composição mista, entre o caráter privado das unidades componentes e o auxílio financeiro e controle administrativo da Prefeitura. Sobram, ainda, numerosas Faculdades e Escolas superiores *isoladas*.

CARACTERIZAÇÃO FINAL

Assim tem evoluído a educação brasileira. Foi na Colônia, até Pombal, impregnada de espírito catequético, de humanismo religioso, exercida pelo clero, com predominância acentuada da ordem dos jesuítas. Com a reforma pombalina, sofreu redução considerável do número de escolas, ao mesmo passo que recebia a influência do realismo pedagógico e indiretamente da filosofia de ilustração. No período de D. João VI, inauguram-se o ensino artístico e o superior profissional, militar e civil.

Durante o Império, a educação continua de objetivos marcadamente católicos, com o acréscimo da preocupação nacionalista. Dominam os interesses utilitários, profissionais, sobre os valores da cultura desinteressada e, nesta, a formação literária sobre a científica e filosófica. É mínimo o ensino técnico-profissional, para as proporções do país e da população. Com o advento da República, verifica-se a laicização da escola pública, sem prejuízo do livre funcionamento de escolas confessionais. Os currículos e a administração do ensino revelam a influência da filosofia positivista, nas primeiras três décadas: do novo regime. Atestam-na as reformas de Benjamin Constant e a lei Rivadávia.

As leis posteriores de Carlos Maximiliano e de Rocha Vaz exprimem o período de transição entre o estilo tradicional da educação imitada do Velho Continente e a condensação progressiva de novas idéias e de novos interesses coletivos, oriundos do exemplo dos Estados Unidos, do Uruguai, de certos países europeus, mais avançados em renovação pedagógica, como a Suíça, a Inglaterra e a Alemanha, e, ainda, de um maior contacto intelectual com a realidade brasileira e da visão da era ecumênica que se anunciava com o término da primeira conflagração mundial. Dessa condensação renovadora de interesses e idéias resultou o movimento pedagógico iniciado na terceira.

década do século e que encontraria nas transformações políticas derivadas da revolução de 1930 o campo aberto para reformas legislativas, ensaios técnicos e iniciativas sociais.

Depois de 3 de outubro, revelam-se as tendências em marcha para o estudo dos problemas científicos, para o exame das questões sociais, dos fatos econômicos e ecológicos. Surgiram os cursos superiores de sociologia, de política, de economia, de geografia humana, de psicologia experimental. A matemática e as ciências naturais passaram a seduzir a juventude, não só como instrumento de técnicas profissionais, mas como pesquisa desinteressada. Os problemas políticos e os administrativos entram nas Faculdades superiores, nos colégios secundários, em cursos livres bem freqüentados.

Os métodos clássicos da educação disciplinar, que Pereira Frazão tentara refundir, em meio do século XIX, dominaram o período imperial e a primeira fase da República. O movimento renovador dos educadores brasileiros, reunidos em torno da ABE, e expressos em alguns livros marcantes, em iniciativas concretas, fêz trasladar para o Brasil princípios e práticas da escola ativa, idéias de Dewey, de Kerschensteiner, processos psicológicos de Montessori, de Claparede, de Decroly.

Quanto à administração geral do ensino e à organização escolar, desde o Império, do Ato Adicional de 1834, que se percebe o estado de tensão entre a tendência centralizadora e a descentralizados. As unidades escolares tradicionais são a escola primária e o seminário ou Faculdade superior. As aulas régias, transformadas em aulas avulsas, só lentamente se agruparam para constituírem colégios estruturados. Os exames de madureza decorrem do predomínio dos estudos irregulares dos chamados "preparatórios" sobre os estudos sistemáticos dos colégios, de currículos seriados. A transação ainda perdura na lei Rocha Vaz. Só a reforma Francisco Campos obriga à freqüência regular nas casas de ensino médio.

A estrutura universitária é tardia, entre nós. Contam-se 29 tentativas frustradas, desde o século XVI. Enquanto na América Espanhola a primeira Universidade de S. Domingos, haja sido fundada em 1538 e a primeira Universidade da América Inglesa, a de Harvard, seja de 1636, a primeira Universidade brasileira, no Rio de Janeiro, é de 1920, só organizada, a rigor, com a lei Francisco Campos, em 1931, trezentos anos depois de Harvard e quatro séculos após a fundação dominicana.

O problema crucial da educação brasileira está, como as cifras estatísticas indicam, no ensino elementar, destinado à massa da população. As dificuldades básicas são essencialmente

econômico-demográficas, ou, em outros termos: pobreza e débil densidade demográfica, com rápido crescimento das populações. No Império, os escravos, que chegaram a constituir a terça parte dos habitantes, eram proibidos de ingressar nas escolas, por motivo de lei. Agora, que teoricamente todos possuem o direito de as freqüentar, quando não a obrigação, prevista em textos constitucionais, ainda não existem escolas suficientes. Faltam milhares de escolas primárias, mas uma população crescente invade os estabelecimentos de ensino secundário, como jamais sucedera em nosso país, e bate às portas vestibulares das Faculdades superiores, reclamando vaga e gratuidade. Só na Universidade do Brasil estão matriculados 10.000 alunos. A mulher, que até a década de 20 costumava limitar-se à escola primária, mesmo na classe média ou na abastada, alcança, agora, o colégio secundário e transpõe, com desembaraço e abundância, os pórticos da Universidade.

Desde o século passado, mas com o ritmo de crescimento extremamente lento, providenciava-se a formação do professor primário. Só a Primeira República deu maior impulso à multiplicação de escolas normais, ainda em número insuficiente, como ocorre na própria capital do país. Quanto à formação dos professores do ensino secundário e industrial, só entre 1934 e 1942 começam a organizar-se as Faculdades de Filosofia, destinadas a este fim, bem como as Escolas Técnicas, com cursos pedagógicos. A carreira do professor universitário, até agora mais ou menos improvisado, salvo nas Faculdades já seculares, começa a se definir, segundo os novos estatutos das Universidades autônomas.

Sempre tem faltado a visão de conjunto, o exame prévio dos problemas, a objetividade na escolha dos currículos, em matéria da educação nacional. Não é que sejamos carentes de planos. Eles existem e vários. Mas ou são fantasiosos e ine-xeqüíveis, ou, quando bem fundados na realidade, falta-nos decisão para os executar ou continuidade para os fazer cumprir até o fim.

Remontando a 1812 e vindo daí até os nossos dias, contam-se numerosos planos destinados a atender às necessidades educacionais do país. É o plano de Borja Garçon Stokler, no tempo de D. João VI; é a "Memória de Antônio Carlos de Andrada", de 1816, recolhida, mais tarde, pela Constituinte do Império; é o projeto de Januário da Cunha Barbosa, em 1826; o plano do Marquês de Abrantes, o relatório de Gonçalves Dias, em 1851; o planejamento de Paulino de Sousa, de 1870; o de

João Alfredo, em 1871. São os de Ruy Barbosa, entre 1882 e 83; são as tentativas de 1937 e de 1948, o *plano nacional de educação* e o projeto de lei de *diretrizes e bases da educação nacional*. É o anteprojeto da ABE, apresentado ao Parlamento em 1951... E muitos, muitos outros que, como os primeiros não se transformaram em lei...

Dotada de órgãos de pesquisa estatística, que há vinte anos não existiam; aparelhada de serviços técnicos que, antes da renovação de 1930, eram sonhos, quase desesperançados; com uma mocidade inquieta que se não satisfaz já com os puros valores estéticos e exige a eficácia pragmática de soluções autênticas; com o escol especializado e atento às resistências da realidade, a Nação poderá reagir. Dediquem-se os homens públicos aos estudos pedagógicos, para sentirem, com emoção, as nossas necessidades; convoquem-se os economistas, que não podem deixar de trazer o seu concurso à solução dos problemas educacionais; congreguem-se, mais estreitamente os educadores, para clamar providenciasse colabore, cada qual, individualmente, em gestos de inteligência, e de moralidade — e o Brasil educado e poderoso, que desejamos, há de surgir.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE DEWEY (*)

WILLIAM HEARD KILPATRICK

Que a filosofia da educação de Dewey teve influência ampla e profunda, todos admitirão — mesmo aqueles que não apreciam as modificações que essa filosofia trouxe ao ensino. E o efeito não se limitou a este país. Outras partes do mundo cada vez mais mostram a influência de Dewey; os únicos países que renunciaram a suas idéias, após experimentá-las, são os que, como a URSS e a China Comunista, não estavam dispostos a aceitar a liberdade e a democracia a que a filosofia educativa de Dewey inevitavelmente conduz. Quanto à qualidade do pensamento de Dewey, muitos julgam situar-se êle como o número um, entre os que no mundo contribuíram para a filosofia e a teoria da educação.

Vamos nos esforçar, aqui, por apresentar certos aspectos cruciais das idéias educativas de Dewey, e isso em grande parte com suas próprias palavras. A tarefa, porém, não é simples. Há muito mais em Dewey do que é possível a um artigo de revista comportar, daí a dificuldade da seleção. Por outro lado, os escritos de Dewey são tão carregados de idéias que constitui tarefa árdua condensar mediante seleção ou qualquer outro processo. Nas páginas que se vão seguir todas as citações, exceto as expressamente indicadas, provirão de *Democracy and Education* ("Democracia e Educação"), de 1916, que é sem dúvida a apresentação mais completa de sua teoria educacional.

Segundo Dewey, os dois campos de pensamento, a filosofia e a educação, estão, em suas características essenciais, muito mais intrinsecamente relacionados do que em geral se pensa. Diz êle explicitamente que "filosofia é a teoria da educação, considerada esta como um modo deliberado de ação e de conduta", (pág. 387), querendo dizer, ao que parece, que a educação existe para manter e melhorar a civilização e que, para fazê-lo deliberadamente, — judiciousa e inteligentemente — exi-

(*) Transcrito, em tradução de Célia Neves, do n' 2. do volume XVH (janeiro de 1953) de "The Educational Forum", dos Estados Unidos.

ge exame crítico quanto à espécie de civilização que se aprova e busca. É a esse exame crítico, que chamamos de filosofia. Dewey também nos diz, para melhor salientar as relações intrínsecas das três linhas fundamentais de indagação, que historicamente, dos gregos até os nossos dias, "a reconstrução da filosofia, da educação e dos ideais e métodos sociais" sempre andaram "de mãos dadas" (pág. 386). Sem dúvida isso constitui mais um meio de frisar o que acima ficou dito, isto é, que a educação, a civilização conveniente e a filosofia estão entrelaçadas em qualquer esforço para "um modo de ação e conduta deliberado".

A própria filosofia de Dewey corresponde a uma reconstrução que, em suas palavras, consiste na "passagem de uma compreensão *estática* para uma compreensão *dinâmica* da vida (pág. 66, o grifo é nosso). A mudança de estático para dinâmico — parece seguro afirmar — representa a um só tempo o ponto decisivo no próprio desenvolvimento intelectual de Dewey, como o princípio fundamental em cujos termos êle na realidade construiu sua filosofia da vida e da educação. Um breve relance histórico nos ajudará a melhor compreender a significação dessa mudança que marcou época.

Foi primariamente de Platão e Aristóteles e da vida grega, com sua estrutura de classes, que o mundo ocidental herdou a sua sujeição ao ponto de vista "estático". Só a classe superior tinha direito a viver plenamente, a usar e seguir a razão. Só ela recebia uma educação "liberal", educação para a classe superior livre (*liberi* em latim significa homens livres). Dewey ressaltou bem a concepção aristotélica de que a característica distintiva do homem é a "razão, que existe para o fim (não de dirigir a ação mas) de contemplar o espetáculo do universo" (pág. 295). De sorte que para os gregos e para muitos de seus discípulos, "a vida própria do homem" é uma vida de "observação, meditação e especulação, considerada como um fim em si mesmo" (pág. 295). A vida da razão procura, assim, "o saber pelo saber, independentemente de qualquer aplicação" (pág. 298).

Foi a ciência moderna e Darwin, em particular, que efetuaram "a transição dessa compreensão estática para a compreensão dinâmica da vida". A ciência moderna, que data de Galileu (1564-1642), conseguiu resultados que marcaram época. A base essencial dessas conquistas fora a confiança depositada na indução, e a comprovação do valor de uma idéia pela maneira como ela correspondia a suas promessas. Mas a esse método científico, as áreas da psicologia, da moral, da teologia e da filosofia tinham sido vedadas, sob alegação de que o método não servia para esses ramos do saber. Darwin, porém, abriu

essas áreas fechadas; e surgiram de todos os lados as oportunidades. Em psicologia, William James foi o primeiro, conduzindo esse estudo de sua condição anterior de "filosofia mental" para a condição atual, de ciência-em-elaboração. Dewey, fazendo uso explícito da psicologia de James, encarregou-se de elevar esse método científico até a filosofia propriamente dita.

— II —

Que método científico é esse? Como funciona? A resposta de Dewey está em sua concepção da "relação meios-consequências". À medida que o homem e o meio entram em interrelação, surgem as necessidades; e a essas, o homem deseja satisfazer. Usando sua inteligência, o homem estabelece, para cada necessidade, um fim ou meta que, se atingido, promete satisfazer à necessidade. Com a meta, como objetivo, assim em mente, o homem escolhe *meios* apropriados que prometem, se aplicados, atingir a meta. Os recursos para isto são as uniformidades da natureza — "causa e efeito" ("meios-consequências") — já comprovadas em experiência prévia. A "causalidade" atuará, se se lhe der uma oportunidade; o homem então escolhe, das "causalidades" (uniformidades) já comprovadas a seu dispor, aquelas que se aplicarem à situação em foco. São esses os *meios*.

Notai que definição extremamente dinâmica Dewey extrai de sua análise da relação meios-consequências! "A conclusão final é que agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente" (pág. 120). "Ter em *mente* fazer uma coisa é prever uma possibilidade futura; é ter um plano para sua consecução; é notar os meios que tornarão o plano capaz de execução. .. é ter um plano que leva em conta os recursos e as dificuldades" (pág. 120). Reparem-se, nos termos do que ficou aí dito, as dinâmicas definições de mente e consciência que emergem: "Mente, capacidade mental, é aptidão para ligar condições presentes a resultados futuros, e consequências futuras a condições presentes". De fato, "mente, capacidade mental, é precisamente a atividade intencional, dotada de um propósito, controlada por princípios deduzidos dos fatos e de suas relações uns com os outros" (pág. 120). E "consciência... é um nome para essa qualidade intencional de uma atividade, pelo fato de que é orientada para um objetivo" (pág. 121). Em uma palavra, "ter um objetivo... é ter a idéia, o propósito (*to mean*) de fazer algo e de perceber o significado das coisas à luz desse intento" (pág. 121). E como essa compreensão dinâmica da vida humana difere completamente, com o seu pensamento criador, da concepção aristocrática, em que o pensamento é a con-

templação ociosa, com que Aristóteles dotou não só os gregos das classes superiores como até seu Deus, que "sem desejo nem interesse" passa o tempo "pensando sobre o pensamento"!

Assim Dewey insiste no ato de pensar como a procura de um fim, o esforço por efetuar. Nesta visão "dinâmica", em contraste com a *contemplação* da verdade de Aristóteles, Dewey mostra que "todo ato de pensar encerra em si um risco". É uma "invasão do desconhecido", participa da "natureza de uma aventura" (pág. 174). "Pensar é estabelecer acurada, e deliberadamente conexões entre aquilo que se faz e suas conseqüências" (pág. 177). Altamente significativa é a concepção do mundo a que isso nos conduz: "Não vivemos num mundo acabado e definitivo, mas num mundo que marcha, em que nossa principal tarefa é a visão prospectiva e em que a visão retrospectiva — e todo conhecimento, como coisa distinta da reflexão, é retrospectivo — tem valor, na medida em que nos proporciona solidez, segurança e fertilidade em nossas transações com o futuro" (pág. 178).

Três coisas emergem aqui, juntas, para resumir esta fase do pensamento de Dewey: 1) o nosso mundo ainda está em elaboração; nenhum molde estabelecido existe, *até o momento*, para se saber como as coisas sucederão; 2) o homem pode, por meio de ação inteligente e apropriada, ajudar a *moldar* este mundo plástico; com efeito, o pensamento *existe* exatamente para esse fim; 3) a liberdade do homem é o resultado, de um lado, dessa plasticidade do mundo à ação do pensamento e do esforço e, de outro lado, da capacidade do homem para pensar criadoramente, o que lhe faculta, pelo menos em parte, moldar o mundo e sua experiência consoante seus propósitos.

— III —

Com tudo isso diante de nós, estamos preparados para compreender a solução que Dewey deu a certos problemas crucialmente importantes para a educação, quando compreendida em base dinâmica. Todavia, no que se segue, daremos igual atenção ao método de Dewey atacar vários problemas. Para muitos leitores desta revista, a maioria das conclusões de Dewey já são bem conhecidas; mas quanto mais estudamos Dewey tanto mais vemos que sua filosofia, em todos os capítulos, consiste sobretudo de seus métodos de ataque.

Na discussão do "Conceito Democrático da Educação" (*Democratic Conception of Education*, pág. 94 e segs.) Dewey primeiro procura encontrar "uma medida para o valor de um dado

modo de vida". Isso nos dá um excelente exemplo do método de pensar de Dewey, de como êle parte de uma situação de fato, no caso ocorrente de associações reais, e do estudo delas procura um método de melhorar o que já existe. "Não podemos instituir, de nossas cabeças, algo que consideramos uma sociedade ideal. Devemos basear nossa concepção em sociedades que realmente existam, a fim de ter certeza de que nosso ideal é viável" (pág. 96). E a seguir expõe em linguagem muito simples o que constitui uma fórmula quase universal, que vai muito além do problema específico de medir a vida em comunidade: "O problema consiste em extrair as feições desejáveis (do que quer que se estude, neste caso) da vida social existente e empregá-las para criticar os aspectos indesejáveis e sugerir melhorias" (pág. 96).

Considerando Várias formas de vida em comunidade, encontramos, até num bando de ladrões, "algum interesse defendido em comum", e também uma "certa dose de interação, de intercâmbio e de cooperação com outros grupos" (pág. 96). Dessas duas observações Dewey extrai seu padrão: 1) "Até que ponto são numerosos e variados os interesses de que o grupo participa conscientemente"; 2) "Até que ponto é intenso e livre o intercurso com outras formas de associação" (pág. 96). E aplica esses critérios a um bando de ladrões e à vida familiar. O grupo de criminosos apresenta poucos laços em comum, "praticamente redutível a um interesse em roubar". E seu intercurso com outros grupos é de molde a "isolar o grupo de outros grupos, quanto ao mútuo dar e receber dos valores da vida". Já a família é muito diferente: "existem interesses materiais, intelectuais, estéticos de que todos participam". E não só participam agora, no presente, mas "o progresso de um membro", nessa participação, interessa a todos. E a família mantém ainda rico e variado "intercâmbio com outros grupos", "com grupos comerciais, escolas e todos os agentes de cultura". Aplicando o "padrão" a esses diversos grupos conhecidos, vemos que o "padrão" mede, classifica, verificamos positivamente como um tipo de organização supera o outro.

O que mais nos interessa aqui é o método de estudo peculiar a Dewey, partindo de fatos concretos da situação, estudando as conseqüências que se seguem, e delas extraindo critérios para descobrir "aspectos indesejáveis" e sugerir "melhorias". Se aplicamos os critérios encontrados por Dewey, descobriremos muitos exemplos em que "um grupo tem interesses próprios que o fecham, afastando-o da plena interação com outros grupos". As famílias podem, assim, limitar seu interesse a "suas preocupações domésticas, como se não tivessem

ligação" com a vida mais ampla da comunidade. As escolas, idênticamente, podem negligenciar seu interesse pelo "lar e a comunidade". De igual modo com as divisões que prevalecem entre nós, de "ricos e pobres; cultos e incultos". "O ponto essencial é que o isolamento conduz à rigidez" e a "ideais estáticos e egoísticos dentro do grupo" (pág. 99).

O que acabamos de dizer sugere um problema correlato, muito sério para a educação. Na vida primitiva, podia-se cuidar da continuidade cultural da vida do grupo, ao que parece deixando-se simplesmente que os jovens convivessem com os pais e outras pessoas do grupo, e aprendessem os costumes da vida tribal, à medida que cresciam, pela simples participação na vida em comum. Mas "à medida que as sociedades se tornaram mais complexas em estrutura e recursos", isso já não basta. Parece necessário o "ensino e a aprendizagem formal ou intencional". Nasce então a escola. E com ela, o sério perigo de que a maneira de ensinar da escola não corresponda às necessárias maneiras de aprender dos jovens. "Este perigo nunca foi maior que na época presente" (pág. 11). Podemos indagar se o perigo para as escolas em 1952 é tão grande quanto Dewey o sentiu, em 1916; mas de qualquer modo o problema continua a existir.

Nesse ponto, Dewey entra em pormenores de grande utilidade. "A educação é... um processo de incentivação, de amadurecimento, de cultivo" (pág. 12). É, assim, um processo de crescimento. Sem dúvida o crescimento requerido é mais que "a formação física", mais que o simples crescer em tamanho e anos. Cumpre transmitir ou desenvolver convicções e atitudes. Mas "as convicções necessárias não podem ser introduzidas a martelo; as atitudes convenientes não podem ser enxertadas" (pág. 13) nas pessoas. Os cavalos podem ser "adestrados" mas o ser humano necessita de algo diferente. A diferença é que o cavalo de fato não participa "do que faz". "Outra pessoa usa o cavalo" (pág. 15). Por isto, não desejamos adestramento para nossos jovens, que não devem ser usados como cavalos; devem saber o que se faz e participar do processo. "O único processo, entretanto, pelo qual os adultos dirigem conscientemente a espécie de educação que os imaturos recebem é o do controle do ambiente em que agem e, portanto, pensam e sentem" (pág. 22). "Criar condições que estimulem certas maneiras visíveis e tangíveis de agir — eis o primeiro passo. Fazer do indivíduo um copartícipe ou consocio da atividade em comum, de tal modo que sinta o êxito da atividade como um sucesso próprio e o fracasso como seu fracasso individual — eis o passo final" (pág. 16 e segts.).

— IV —

O segundo exemplo do método de ataque de Dewey, pode o autor dá-lo, recordando um episódio de suas relações pessoais com o Professor Dewey, relações que datam de 1898', e se tornaram íntimas a partir de 1907. O autor estava discutindo as idéias do Professor Dewey com o Professor Paul Monroe, sem dúvida naquela época o mais eminente historiador americano da educação. O Professor Monroe era de opinião que Dewey muito devia a Froebel, sobretudo em sua fé na liberdade e na auto-expressão. O autor não podia aceitar esse julgamento. O Professor Monroe, no entanto, insistia; concordando o autor em interpelar o Professor Dewey.

Segundo meu diário, falei com o Professor Dewey a 6 de fevereiro de 1912, havendo-me êle respondido, pronta e incisivamente, que formulara as suas idéias antes de ler as obras dos educadores. Ao discutir a "Educação como Desdobramento" (*Education as Unfolding*, pág. 65 e segts.), Dewey mostra como sua idéia de liberdade e auto-expressão difere fundamente da de Froebel. E mais uma vez temos um exemplo de estudo partindo dos fatos.

A atitude de Froebel é essencialmente estática: "Pela educação, portanto, a essência divina do homem desabrolha, revela-se, atinge à consciência, e o próprio homem se ergue até a livre obediência, consciente, ao princípio divino que nele habita, até a representação livre desse princípio em sua vida" (*Education of Man*, tradução de Hailman, pág. 2). Dewey mostra aí a nítida diferença entre êle e Froebel. Para este, o modelo, a imagem final da vida era dada *a priori*. O educador estava na obrigação moral de respeitar esse padrão e velar por sua perfeita e completa realização. Além disso, a liberdade passava a se definir como obediência a esse padrão pré-estabelecido. De tal modo que nem o aluno nem o professor tinham liberdade, salvo como obediência. Dewey, de acordo com sua concepção do método científico e da liberdade que o mesmo exige, fulminou a posição de Froebel com estas palavras incisivas: "O conceito de que o crescimento e o progresso são aproximações de uma meta final imutável é a última enfermidade da mente, em sua transição de uma visão estática para uma visão dinâmica" (pág. 66) e continua, para frisar que a visão estática de Froebel, em contraste com sua própria visão dinâmica, "simula o estudo da última, pagando um tributo de palavras a desenvolvimento, processo e progresso". Mas tudo não passa de uma "simples marcha de um ser incompleto para um ser completo" (pág. 66).

Um problema de máxima importância, na concepção dinâmica de "educação, é o de encontrar uma boa definição para o verbo *aprender*". O velho tipo de educação criara, através de séculos, suas próprias definições estáticas de todas essas palavras — *aprender, ensinar, estudar, curriculum, e matéria* ou *disciplina*. Tais definições infelizmente ainda permanecem demasiado em voga, pois conservam aquele velho e inadequado ponto de vista. Em oposição a todas elas, uma "compreensão dinâmica da vida" deve encontrar definições que sirvam e apoiem sua nova visão das coisas. O ponto de vista antigo ressalta o ser e a contemplação de suas relações intelectuais. Por isso mesmo instituiu, para aprendizagem nas escolas, regras e fórmulas já elaboradas quanto ao que se deve pensar e fazer, na esperança de que se a criança decorasse tais regras ou fórmulas, quando surgisse a necessidade se lembraria da regra e a obedeceria ou se lembraria da fórmula e pensaria segundo a mesma. Deste modo, o ponto de vista antigo, preconizava a decoração de tais fórmulas prescritas, assim como o novo deve encarecer o comportamento individual, a ação ponderada e fecunda, a iniciativa pessoal, a responsabilidade, etc.

Que significado deve então o conceito dinâmico dar ao verbo *aprender*? Dewey é explícito. A definição decorre do ato de experiência. Aprender bem significa "capacidade de reter de uma experiência algo que sirva para vencer as dificuldades de uma experiência posterior" (pág. 53). A concepção antiga, tal como a vimos, procurava dar como lições, matérias ou conclusões formuladas por outrem, fazendo-as decorar. Dewey notou que isto não só era ineficaz como muitas vezes prejudicial, criando obstáculos que dificultavam enormemente a educação posterior. Dewey também observou que em todos os tempos, antes de existirem escolas, e fora delas depois do seu aparecimento, as crianças aprenderam por experiência e com a experiência, concluindo, então, que "as coisas, tal como entram na ação, oferecem as condições educativas da vida diária" (pág. 45). Portanto, a escola deve trabalhar com coisas e não apenas confiar em livros, e — isso é muito importante — as "coisas" devem "entrar em ação", ser postas em uso, de maneira fecunda a fim de "dirigir a formação de disposições mentais e morais" (pág. 45).

Vimos, assim, explicitamente o que significa *aprender* para Dewey e, implicitamente, como obter aprendizagem. A escola deve basear-se na prática da vida diária, a vida escolar deve corresponder a crianças em atividade com as coisas e a atividade deve consistir na busca e realização de propósitos, propósitos que, na sua maior parte, devem ser propósitos do grupo.

Agora que já vimos o que o verbo *aprender* significa para Dewey, podemos indagar o que significa *matéria*, ou *disciplina*. O antigo tipo de escola era muito específico ao definir "matéria" como o conhecimento formulado do adulto, dado em "lições" às crianças, para "aprender" (decorar). É interessante comparar essa definição com a de Dewey: "matéria do ensino se identifica com todos os objetos, idéias e princípios que entram como recursos ou obstáculos no esforço continuado e intencional para se levar a cabo alguma coisa" (pág. 162). Em outras palavras, quando a escola é dirigida na base da vida real da criança, os alunos se empenharão em atividades tipicamente infantis com os seus respectivos objetivos. Na busca desses objetivos, encontrarão coisas que poderão utilizar como recursos e outras coisas que serão antes obstáculos ou impedimentos. É da tentativa de lidar, construtiva e criadoramente, com esses recursos e obstáculos, que iremos extrair nossas definições do verbo *estudar* e do substantivo *matéria* de estudo. *Estudar* significa a tentativa refletida de enfrentar construtivamente a situação real ocorrente, a melhor maneira de buscar e utilizar os recursos, de vencer os obstáculos ou de impedir que os mesmos nos desviem de nosso propósito. E *matéria* é exatamente tudo o que é levado em conta nesse processo de estudo, tudo quanto se examina, construtivamente.

O próprio Dewey, em outro ponto, resume a discussão do significado de estudar, aprender e matéria, sugerindo o que significam para a escola. Precisamos — diz êle — "uma reorganização da educação de modo a que a aprendizagem se efetive em conexão com o inteligente exercício de atividades com um fim em vista" (pág. 161). E formula, a esse respeito, a responsabilidade da escola na melhoria da vida social. "Aquilo de que mais necessitamos, para melhorar as condições sociais", é "organizar a educação de tal maneira que as tendências naturais à atividade sejam plenamente comprometidas na execução de coisas, cuidando-se de que nessa execução se aplique a observação, a aquisição de informações e o uso de imaginação criadora" (pág. 161).

A discussão de Dewey de "A Educação como Crescimento" (*Education as Growth*, pág. 49 e segts.), com sua conclusão de que a educação "não tem outro fim além de si mesma" (pág. 62) intrigou a muitos, chegando às vezes a provocar repúdio positivo. Talvez um estudo cuidadoso do que êle disse venha esclarecer a dificuldade.

Sabemos que não devemos pensar que o crescimento da criança tem um fim estático, a saber, a idade adulta. Pois o adulto também pode e deve crescer. A diferença entre "criança normal e adulto normal" não é a diferença entre crescimento

e falta de crescimento, mas entre modalidades de crescimento apropriadas a condições diferentes" (pág. 59). Além disso, crescimento não é coisa que se faz "às crianças"; "é algo que elas fazem" (pág. 50). E mais, pensar que o crescimento infantil "tem um fim" resulta em três erros educativos: 1) "não levar em conta as aptidões inatas dos jovens", logo, 2) "não desenvolver a iniciativa para enfrentar situações novas"; e, conseqüentemente, 3) "indevida importância atribuída aos "exercícios" (*drill*) e outros processos para "obter habilidade automática, em detrimento de percepção pessoal" e iniciativa. Ainda mais: "já que a vida significa crescimento, uma criatura vive tão verdadeira e positivamente num estágio como em outro, com a mesma plenitude intrínseca e as mesmas reivindicações absolutas" (pág. 61). Por todas essas considerações somos "levados a abandonar nosso hábito de pensar na instrução como um método... de despejar conhecimentos num buraco mental e moral" (pág. 61) que ali está à espera de ser cheio.

uma vez que tanto o adulto como a criança devem continuar crescendo — pois quando o adulto não mais pode aprender pela experiência é que já entrou em decadência senil — a questão importante é a qualidade do crescimento e seu grau. E julgamos o crescimento de hoje pelo crescimento que êle torna possível, no dia de amanhã.

— V —

Nesta altura um leitor impaciente poderá exclamar — Mas essa história de o crescimento "não ter outro fim além de si mesmo"? E de a educação ser "seu próprio fim"? Que significam essas afirmativas? Será o crescimento tão restrito que se contenha dentro de seus próprios limites? E a educação, não servirá a nenhum propósito útil? Não devemos estabelecer objetivos educacionais específicos para nossos filhos? Não devo, por exemplo, desejar que meu filho aprender a ler e escrever? Ou, suponhamos, que um aluno escreva sempre errado uma palavra comum — não deve o professor tomar medidas específicas para que a criança aprenda a escrever a palavra corretamente ?

Como Dewey responde a tais questões? Examinemos a última delas. Parece que Dewey, responderia sim e não. Diria *não*, se se esperasse que o professor devesse, sem a devida consideração pela atitude da criança, dar a palavra para ser aprendida mediante simples repetição e exercício formal. Dewey rejeita especificamente "o método de vistas curtas que recorre à rotina e à repetição mecânica, para assegurar a eficiência

exterior do hábito (ou) a habilidade motora, sem o esforço mental correspondente" (pág. 58). É *crescimento* o que Dewey exige; e esse exercício formal, — diz êle — "impõe uma limitação deliberada às perspectivas do crescimento" (pág. 59).

Por outro lado, Dewey responderia *sim*, se o professor, ao invés de forçar um discípulo, contra a sua vontade, a um exercício formal, procurasse fazer a criança crescer — começando o crescimento no ponto em que a criança se acha e com aquilo para que ela está preparada no momento — crescer em percepção, crescer em atitude, crescer na formação e procura de ideais, crescer tanto que a criança de sua própria iniciativa e responsabilidade siga novos propósitos, busque novos ideais, e no devido tempo aspire até ao ideal de escrever corretamente aquela e outras palavras "difíceis". Se o professor assim promovesse e conseguisse um crescimento verdadeiro e eficaz, Dewey então responderia *sim*.

Ao recusar, assim, o exercício imposto e ao basear seu método no interêsse, Dewey não tem a menor intenção de "idealizar" a infância. Isso — diz êle — de fato não "passa de complacência preguiçosa" (pág. 61). Pensar na vida como "crescimento", pelo contrário, defende-nos contra essa "idealização". As "manifestações infantis não devem ser aceitas como fins, em si mesmas. São sinais de possível crescimento. Devem ser transformadas em meios de desenvolvimento, de aumento de aptidões, e não tratadas com complacência ou cultivadas por si mesmas" (pág. 61).

Nem Dewey quer dizer que pais e professores, e todos quantos lidem com outras pessoas não tenham objetivos. Devem ter muitos objetivos ou valores que busquem para aqueles sob sua guarda. Mas tais objetivos ou valores ou metas não são absolutos; em certo sentido não são verdadeiros objetivos, são rnaís "sugestões... sobre como observar, como olhar para o futuro, e como escolher, ao liberar e dirigir as energias das situações concretas em que se encontram" (pág. 125).

O que Dewey combate são sobretudo os objetivos extrínsecos, os quais, como vimos, julga nocivos. "Enquanto não se reconhecer o critério democrático da significação intrínseca de cada experiência de crescimento, estaremos intelectualmente desorientados pela exigência de adaptação a objetivos exteriores" (pág. 127). Dizer "que a educação é literalmente e sempre sua própria recompensa" significa que nenhum estudo ou disciplina é educativo, a menos que seu próprio exercício tenha valor em si mesmo (pág. 128). "Um objetivo" verdadeiro, isto é, intrínseco à atividade, opõe-se, assim, em todos os pontos, a um objetivo imposto exteriormente. Este é fixo e rígido; não é um estímulo à inteligência na situação dada mas uma ordem

ditada do exterior, para dizer isso e aquilo". "A voga desses objetivos ditados de fora é responsável pela ênfase dada à noção de preparo para um futuro remoto e pela transformação do trabalho do professor e aluno em algo mecânico e compulsório" (pág. 129). A fim de aproveitar de uma educação verdadeira, o aluno deve entregar-se a uma atividade "dirigida por um propósito". "Ter um propósito é agir com inteligência". "Significa querer fazer algo e perceber o significado das coisas à luz desse intento" (pág. 121). A educação consiste, assim, precisamente de "atividade intencionalmente dotada de um propósito, controlada pela percepção de fatos e das relações que os mesmos apresentam entre si" (pág. 120). Só dessa maneira pode cada "experiência de crescimento" ter uma "significação intrínseca".

Que quererá Dewey dizer, então, ao afirmar que "não há nada a que o crescimento seja relativo, exceto rmais crescimento" e que "não há nada a que a educação se subordine, exceto mais educação" (pág. 60) ? A palavra "subordine" possivelmente nos dará a pista. Quer Dewey dizer: 1) que forçar uma criança, contra a sua vontade, a exercício formal e outros métodos semelhantes, é um processo tão externo e alheio à criança e por isso tão perigoso que a educação não pode ficar subordinada a tais processos ; 2) que o crescimento que cumpre promover na criança é um crescimento interno, capaz de trazer contínuo aumento (a) de meios empregados no que faz e extraídos do que faz; e (b) de controle sobre o processo de fazer. Pode-se esperar que esses dois aumentos sob orientação esclarecida, — e na medida do humanamente possível — satisfarão a todos os objetivos cabíveis a que pais e professores possam aspirar para suas crianças.

Em outras palavras, desejamos que tal crescimento, como de fato acontece, conduza a outros crescimentos desejáveis e isso em todas as direções desejáveis. Nesse sentido é que o crescimento não tem objetivo algum, a não ser "rmais crescimento" e que a educação não tem outro fim ou objetivo, a não ser "rmais educação".

— VI —

Muitas pessoas, em virtude de sua profunda fé no castigo, e na coerção, criam uma antinomia entre interêsse e esforço, querendo fazer crer, que, interêsse e caráter devidamente disciplinado sejam coisas opostas. uma das maiores contribuições de Dewey, datando de seu artigo escrito em 1895 *O Interêsse ligado à Vontade* ("Interest as Related to Will") — posteriormente reescrito como *Interêsse e Esforço* ("Interest and Effort")

é mostrar: 1) que interesse e esforço estão intrinsecamente ligados, um conduzindo naturalmente ao outro, e 2) que do esforço interessado resulta naturalmente o caráter disciplinado. Seu exame do assunto, em *Democracia e Educação* ("Democracy and Education", pág. 146 e segts.) é límpido e definitivo.

O suposto conflito surge da prática, antigamente muito comum, de dar à criança, para aprender, técnicas e matérias que o aluno não tinha o "menor Interesse em aprender, por si mesmas". O remédio consistiria não em "culpar a doutrina de Interesse", nem em "procurar uma isca agradável que possa ser procurada no material estranho" (pág. 149). Remédio apropriado e suficiente é "descobrir objetos e modos de ação que estejam ligados às aptidões atuais e aos interesses do aluno". "O Interesse representa a força motora dos objetos — quer percebidos, quer apresentados na imaginação — em qualquer experiência dotada de propósito" (pág. 152 e segts.). "O problema da instrução é, assim, o de encontrar um material que ocupe a pessoa em atividades específicas dotadas de um fim ou propósito, de atualidade ou Interesse para o aluno, atividades essas que tratem as coisas não como aparelhos de ginástica mas sim como condições para a consecução de objetivos" (pág. 155). O que desejamos em nossos alunos é o "inteligente desempenho de atividades com um propósito" (pág. 161). E esse desiderato melhor se cumprirá quando os próprios alunos, sob a esclarecida orientação do professor, se fixarem em propósitos significativos.

E, agora, a disciplina. "Sempre que uma atividade demandar tempo, a que muitos meios e obstáculos se interpuserem entre seu início e conclusão, exigirá ela reflexão e persistência" (pág. 150) ; o que temos em vista, quando falamos em "vontade" (*will*) é "precisamente a disposição deliberada ou consciente para persistir e perseverar, numa linha de conduta pré-estabelecida, a despeito de dificuldades e soluções contrárias" (pág. 150). Temos, portanto, "dois fatores na vontade. Um deles se prende à previsão de resultados, o outro à profundidade do apego que a pessoa tem ao resultado previsto" (pág. 150) e gera efetiva persistência de esforço, na consecução do resultado. Concluimos que "uma pessoa que é educada para considerar seus atos, praticá-los deliberadamente", e que "persista numa determinada orientação, inteligentemente escolhida, a despeito de distração, confusão e dificuldade", tem em si a "essência da disciplina" (pág. 151). É um caráter disciplinado.

Está claro, portanto, "que Interesse e disciplina são coisas conexas e, não opostas". Devemos, por conseguinte, "organizar a educação de tal modo que as tendências ativas do ser humano sejam sempre e plenamente utilizadas, levando-o a

fazer coisas que requeiram observação, aquisição de conhecimentos e uso de imaginação construtiva" (pág. 161).

Terá êxito um programa dessa ordem? Depende da capacidade da escola para realmente utilizar os recursos de Interêsse das crianças e depois orientar os esforços resultantes por caminhos construtivos. "Ninguém jamais explicou por que as crianças vivem cheias de perguntas, fora da escola (de tal modo que infernam a vida dos adultos, se recebem o menor estímulo) e a notória ausência de demonstrações de curiosidade sobre as matérias constantes das aulas da escola" (pág. 183). Se desejamos que as crianças cresçam e se tornem cidadãos inteligentes e responsáveis, a nossas escolas cabe dar-lhes "oportunidade de assimilarem e contestarem idéias e informações, em pesquisas ativas que tipifiquem situações sociais importantes" (pág. 191). De todas as considerações já feitas, podemos dizer que são os seguintes "os elementos essenciais do método":

1. Os alunos devem "estar em genuína situação de experiência, que os Interêsse por si mesma";
2. "Um problema genuíno deve surgir da situação";
3. Devem ter ou descobrir "as informações e fazer as observações de que necessitam para enfrentar a situação";
4. Devem ser "responsáveis" tanto pela formulação das "soluções", "como pelo seu desenvolvimento, em boa ordem";
5. Devem ter "oportunidade e ocasião de" testar, mediante aplicação, as idéias resultantes, a fim de "esclarecer-lhes o significado" e descobrir por si mesmos "sua validade" (pág. 192).

A relação do indivíduo com o grupo social está positivamente ligada ao problema da administração escolar. Foi a utilização do método experimental que fez o espírito moderno ; e a escola moderna, por conseguinte, exige liberdade a fim de "habilitar o indivíduo a dar sua contribuição de tal modo que a orientação social de cada um resultará de sua própria atitude mental e não apenas do fato de uma autoridade qualquer dirigir seus atos" (pág. 352). Pois, à luz de nossa discussão inicial da atividade "meios-consequências", liberdade significa essencialmente o papel desempenhado pelo ato de pensar — que é pessoal — na aprendizagem: significa iniciativa intelectual, independência de observação, invenção judiciosa, previsão de conseqüências, e engenho em nossa adaptação às mesmas", (pág. 352). "O ciclo completo da atividade própria de cada um exige oportunidade para investigar e experimentar, para ensaiar na prática as idéias sobre as coisas, descobrindo o que se pode fazer com materiais e aparelhos" (pág. 353). "Só pelas próprias observações, reflexões, formulações e pela experimentação de sugestões, pode o aluno ampliar e retificar o que souber ou vier a saber". (pág. 353). "uma sociedade progressista julga preciosas as

variações individuais pois nelas encontra os meios de seu próprio crescimento" (pág. 357). E agora a conclusão final. "Daí uma sociedade democrática dever, coerentemente com seu ideal, permitir a liberdade intelectual e o livre jogo dos diversos talentos e interesses, em seu processo educativo" (pág. 357).

Cabe encerrar o presente estudo com umas poucas palavras finais sobre a moral e a educação. "A moral abrange nada menos que o caráter inteiro" (pág. 415). Assim, "todos os objetivos e valores desejáveis, na educação, são morais, eles próprios. Disciplina, desenvolvimento natural, cultura, eficiência social são traços morais — marcas de uma pessoa que é membro digno dessa sociedade que à educação cabe fazer progredir" (pág. 417).

Este artigo, como dissemos de início, representa o esforço de expor a essência da teoria educativa de Dewey, empregando em grande parte suas próprias palavras. Utilizamos em todo o trabalho o método de estudo característico de Dewey: começar sempre com fatos concretos e procurar maneiras de tratá-los de modo a que sirvam aos propósitos humanos que se tem em vista. No que toca à educação, sua essência é o próprio crescimento, crescimento na amplitude e profundidade da compreensão e percepção das coisas e de suas relações, de modo a obter mais completo controle, pela inteligência, do processo da vida; crescimento também no respeito por todos que se acham conosco envolvidos nessa aventura da vida e em suas possibilidades. Só vivendo inteligente e confiantemente se pode promover esse crescimento.

XV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 7 a 16 de julho de 1952, reuniu-se em Genebra, a XV Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e teve a participação dos governos de 51 países. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações n.ºs 34 e 35 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente do acesso da mulher à educação e do ensino de ciências naturais nas escolas secundárias.

RECOMENDAÇÃO N.º 34

Dispõe sobre o acesso da mulher à educação

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação e que se reuniu aos 7 de julho de 1952 em sua décima quinta sessão, aprovou aos 15 de julho de 1952 a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que cada indivíduo, sem distinção de sexo, deve se beneficiar de todos os direitos e de todas as liberdades proclamados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, e que esta igualdade deve se estender a todos os domínios, nota-dadamente ao da educação;

Considerando que todo indivíduo, homem ou mulher, deve receber uma educação que lhe permita desenvolver suas aptidões tão amplamente quanto possível e desempenhar um papel efetivo tanto como membro ou cidadão de sua comunidade, como de seu país e do mundo, e que é necessário lhe dar os elementos que atendam às exigências de sua missão particular;

Considerando que, em princípio, a mulher deve, como o homem, exercer as funções de acordo com as suas aptidões;

Considerando que, sob pena de introduzir ou de agravar as discriminações sociais, a formação geral oferecida às moças deve ser igual em valor a que se oferece aos moços, levando em conta as diferenças do desenvolvimento psico-fisiológico que se pode constatar entre os dois sexos;

Considerando que uma educação variada, de caráter geral e técnico, não pode auxiliar à mulher a se ajustar ao seu papel essencial na família e na sociedade e a desenvolver ao mesmo tempo suas aptidões especiais;

Considerando que se tornam cada vez mais numerosas hoje em dia as mulheres que se encontram na obrigação de ganhar sua vida ou de contribuir com meios para a subsistência da família ou mesmo provê-la completamente;

Considerando que a mulher é chamada a desempenhar na vida social e cívica um papel cada vez mais ativo, e que sua responsabilidade neste domínio é a mesma que a do homem;

Considerando que os fatores econômicos de um lado, e certos estados de espírito e costumes de outra parte, limitam na prática as possibilidades do acesso da mulher à educação, e que as medidas tomadas devem levar em conta estes obstáculos visando reduzi-los na medida do possível ;

Considerando a necessidade de adaptar as medidas adequadas à situação própria de cada país, segundo um ritmo de aplicação apropriado,

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

ESTUDOS E PLANOS PARA FAVORECER O ACESSO DA MULHER A EDUCAÇÃO

1. Deveriam ser feitos estudos na escala nacional sobre os diferentes aspectos do problema do acesso da mulher a cada um dos graus e tipos de ensino e sobre a possibilidade de utilizar os direitos outorgados por eles;

2. Estes estudos deveriam abordar entre outros:

a) o aspecto legal do acesso da mulher à educação não se limitando unicamente às leis fundamentais, mas examinando os regulamentos e práticas de diferentes escolas, sob o ponto de vista de sua exata correspondência com estas leis, sobretudo no que se refere ao ensino profissional e superior;

b) os dados estatísticos que permitam se fazer uma idéia precisa do estado atual da questão e sobre os problemas quantitativos que possam surgir;

c) a influência positiva ou negativa que os fatores sociais, econômicos, educativos ou outros possam ter sobre o acesso da mulher a cada um dos graus e tipos de ensino;

d) os meios mais eficientes para afastar os obstáculos que se opõem ao acesso da mulher à educação, considerando as conjunturas favoráveis ;

e) o aspecto financeiro das medidas a tomar visando assegurar à mulher novas possibilidades de acesso à educação nos diversos graus e tipos de ensino;

f) as medidas econômicas e sociais a tomar para que a mulher possa utilizar na vida ativa os novos meios de formação que lhe seriam oferecidos;

g) a experiência concreta da mulher nos domínios novos que se lhe abrem na vida profissional;

3. Os órgãos encarregados destes estudos deveriam ter, não somente representantes de autoridades escolares e educadores, mas também representantes de diversos ministérios interessados, associações patronais e de trabalhadores e especialistas representando as organizações mais diretamente interessadas na igualdade do acesso da mulher a todos os graus de ensino (associações femininas, associações de pais, grupos econômicos e sociais, organizações culturais e religiosas, etc.) ;

4. com base nos resultados destes estudos, seria conveniente elaborar planos visando à generalização do acesso da mulher à educação atingindo um ou mais graus ou tipos de ensino, segundo a situação particular de cada país;

5. Na elaboração destes planos, uma estreita coordenação deveria ser estabelecida entre o Ministério de Instrução Pública e os outros ministérios competentes;

6. Estes planos deveriam considerar as condições familiares, sociais, econômicas, geográficas, etc. e o ritmo de evolução constatado em cada país, e deveriam ser suficientemente flexíveis para poderem se adaptar incessantemente à evolução das necessidades tanto nos meios urbanos como nos meios rurais;

7. Estes planos deveriam ser largamente difundidos por todos os meios disponíveis, em particular pela educação de adultos, para tornar compreendidos os diferentes aspectos do problema pela população em geral e pelos pais em particular e para associá-los às campanhas que deveriam ser realizadas em favor da ação a ser desenvolvida;

8. O financiamento destes planos implica na abertura de novas escolas, no aumento dos efetivos do pessoal docente e na construção de prédios escolares; deveria ser objeto de uma consideração particular na elaboração do orçamento de cada Estado e nunca ser sacrificado, em caso algum, o programa da educação dos homens;

9. A execução destes planos deveria gastar um período tão curto quanto possível, tendo-se em conta as possibilidades econômicas de cada país e as realizações já concretizadas.

MEDIDAS DE ORDEM GERAL APLICÁVEIS A TODOS OS TIPOS
DE ENSINO

10. Toda nova lei, todo regulamento referente à educação deveria se basear no princípio da igualdade do acesso da mulher à educação e procurar eliminar disposições existentes contrárias a este princípio;

11. É conveniente estudar as causas da falta de frequência às escolas ou do abandono prematuro dos estudos pelas moças e buscar os meios para remediá-las;

12. Em nenhum caso, a separação de sexos deveria constituir para as moças uma causa de exclusão; no caso onde não exista mais que uma só escola ela deveria ser mista, franqueada alternativamente aos dois sexos; de qualquer maneira, os professores deveriam ser preparados a considerar as diferenças entre os sexos como diferenças individuais, notadamente no ritmo do desenvolvimento psico-fisiológico ;

13. Em nenhum caso, a duração da escolaridade obrigatória deveria ser menor para as moças do que para os rapazes;

14. As autoridades encarregadas de zelar pela observância da lei sobre a escolaridade obrigatória deveriam dar a mesma importância à frequência escolar de um e de outro sexo;

15. A extensão da gratuidade do ensino, fator favorável à aplicação do princípio de igualdade do acesso da mulher à educação, deveria ser observada na medida do possível;

16. Seria conveniente conceder aos dois sexos os mesmos meios (bolsas, abonos familiares, redução ou supressão de taxas escolares, etc.) a fim de permitir às moças e senhoras o prosseguimento de seus estudos no ensino secundário, profissional, técnico ou superior e seu acesso a estes diversos ramos de ensino ;

17. No plano de programas fixos ou optativos, as diferentes matérias deveriam ser objeto de um ensino de igual valor e da mesma duração para as moças e para os rapazes;

18. Os cursos práticos dados em caráter facultativo deveriam ser franqueados indiferentemente aos alunos dos dois sexos, por outro lado conviria prever, em todos os graus e ramos de ensino, cursos que preparem a mulher para sua tarefa familiar;

19. A formação moral, cívica e social assim como a formação para a vida familiar deveriam ser incluídas em todos os graus nos programas de educação da mulher, como nos do homem, a fim de se lhes fazer compreender e assumir o papel e as responsabilidades da mulher no plano familiar, local, nacional e internacional; uma atenção toda particular deveria ser dada à formação de assistentes sociais;

20. A educação estética, que é essencial à toda formação humana, deveria ser objeto de cuidados particulares no caso da mulher, a fim de que ela possa participar plenamente da vida artística da comunidade e assegurar, por sua influência sobre a vida da família, a transmissão dos valores estéticos.

MEDIDAS PRÓPRIAS A EDUCAÇÃO DE BASE

21. Nas atividades da educação de base, uma grande importância deveria ser dada à educação da mulher, a fim de obter em particular que ela, tendo comprovado por si mesma o valor da educação, seja levada a beneficiar seus filhos;

22. As mulheres deveriam cooperar, na medida do possível, na elaboração, organização e execução das atividades da educação de base;

23. A educação de base deveria permitir íntima cooperação da mulher nas atividades e realizações da coletividade;

24. A educação de base deveria ser concebida e dada de maneira a assegurar a participação do conjunto da comunidade sob todos os aspectos desta educação ; deveria permitir à mulher adquirir os mesmos conhecimentos que o homem, assegurando-lhe uma formação prática, afetiva e moral que a prepare para melhor desempenhar seu papel natural na família e na sociedade ;

25. Para difusão da educação de base, poder-se-ia cogitar da organização de centros provisórios e permanentes, de cujas atividades a mulher deveria participar amplamente, quer na formação do pessoal docente, quer na coordenação dos diversos grupos do pessoal responsável pela educação de base (instrução, serviço social, etc.) ; estes centros constituiriam assim elementos de transmissão para o melhoramento das condições de vida pela cultura;

26. Além das atividades do Estado no domínio da educação de base, poderiam ser concedidas facilidades dentro da legislação de cada país, às organizações particulares que se ocupam da educação nos domínios profissional, cívico, cultural ou recreativo, a fim de que elas contribuam para o progresso da educação da mulher;

27. Os órgãos oficiais ou particulares que ministram a educação de base deveriam promover a criação de creches que serviriam para receber os filhos das mulheres que participam das diversas atividades destes órgãos e, também, para dar às mulheres noções de puericultura, de higiene, etc, que lhes são necessárias.

MEDIDAS PRÓPRIAS AO ENSINO PROFISSIONAL

28. No que concerne à preparação profissional os alunos de ambos os sexos deveriam se beneficiar, em direito e de fato, de iguais possibilidades de formação, tendo em vista suas aptidões;

29. As informações e publicidade relativas aos diversos empregos, profissões e carreiras não deveriam ser limitadas às profissões tradicionalmente femininas e às atividades que empregam em grande escala a mão-de-obra feminina;

30. Seria conveniente organizar serviços de orientação escolar e profissional igualmente úteis para moças e rapazes e considerando ao mesmo tempo as características de cada sexo e as aptidões individuais assim como as condições do desenvolvimento do trabalho;

31. Seria conveniente iniciar e desenvolver uma ampla ação visando que a mulher compreenda a vantagem que representa para ela a aquisição de uma formação profissional apropriada tanto quanto possível nos ramos correspondentes às suas aptidões e inclinações individuais;

32. Possibilidades de formação profissional complementar, preparando a mulher para postos de responsabilidades e de direção, deveriam ser oferecidas tanto à mulher como ao homem.

MEDIDAS PRÓPRIAS AO ENSINO SUPERIOR

33. Para lhe facilitar o acesso ao ensino superior, assim como a utilização de suas capacidades para maior bem da sociedade, a organização de estudos universitários deveria permitir à mulher se especializar nos ramos particularmente convenientes às aptidões femininas e lhe assegurar uma preparação mais adequada às novas carreiras que se lhe oferecem atualmente.

MEDIDAS PROPRIAS AO PESSOAL DOCENTE

34. De fato como de direito, a profissão docente, a direção de estabelecimentos, os cargos de administração e de inspeção deveriam ser amplamente facultados à mulher, em todos os graus de ensino, inclusive o ensino profissional e o ensino superior.

35. O mesmo nível de formação deveria ser exigido dos professores, homens ou mulheres, para cada grau e ramos de ensino.

36. A direitos iguais, o estatuto do pessoal docente, e, notadamente, as condições de nomeação e permanência no serviço, os tratamentos e pensões, etc. deveriam ser idênticos para todos os membros do corpo docente, inclusive o pessoal de administração e de inspeção;

37. O estatuto do pessoal docente deveria conter disposições próprias para conciliar os direitos e deveres da mulher que ensina com as necessidades de suas atribuições maternas.

RECOMENDAÇÃO N.º 35

Dispõe sobre o ensino de ciências naturais nas escolas secundárias

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e que se reuniu aos 7 de julho de 1952 em sua XV sessão, aprovou aos 16 de julho de 1952 a seguinte recomendação :

A Conferência,

Considerando que a educação é incompleta sem o estudo de ciências naturais;

Considerando que a existência moderna exige de todos os homens conhecimentos científicos de base a fim de que possam compreender melhor seu meio natural e melhor aplicar as descobertas científicas para melhoramento das condições gerais de vida;

Considerando que o estudo de ciências naturais apresenta real valor para o desenvolvimento de qualidades morais;

Considerando enfim que este estudo põe em evidência os felizes resultados da colaboração internacional no domínio da pesquisa científica e que tende assim a melhorar as relações entre os homens;

Considerando a recomendação sobre a iniciação de ciências naturais na escola primária aprovada em 1949 pela XII Conferência Internacional de Instrução Pública,

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

1. É de se desejar que o ensino de ciências naturais nas classes secundárias seja também ampliado tanto quanto possível e que, em todos os casos, assegure a todos os alunos entre 11 e 15 anos uma base comum de noções fundamentais, e a certa categoria de alunos reais conhecimentos reais amplos e reais profundos;

2. O ensino de ciências naturais nas classes secundárias deve procurar dar aos alunos conhecimentos de base sobre o mundo e o homem, exercitá-los nos métodos científicos, enriquecer sua cultura geral e sua sensibilidade. Um tal ensino visa aos seguintes objetivos:

a) fazer a criança conhecer a estrutura, o funcionamento, a conservação do corpo do homem e dos outros seres, a natureza do terreno em que vive, a interdependência dos seres e sua dependência do solo que os nutre;

b) formar a inteligência da criança pelos métodos ativos, esforçando-se por cultivar e, na ocasião oportuna, desenvolver as capacidades de observação, de descrição e de julgamento (descoberta, invenção, comparação, classificação); desenvolver o amor da verdade e da probidade intelectual, a satisfação do trabalho bem feito e o senso de ordem; levar à habilidade manual; desenvolver o amor da natureza, a apreciação de suas belezas e o respeito da vida; inspirar o dever de salvaguardar os recursos humanos e as riquezas naturais;

3. O caráter particular de ciências naturais exige:

a) que os programas considerem amplamente as necessidades e possibilidades de cada região segundo a prioridade no conhecimento do homem e condições de sua existência;

b) que se reservem um lugar importante aos problemas práticos que se apresentam em matéria de alimentação, de higiene individual e coletiva, de agricultura e de pecuária;

c) que os programas sejam flexíveis de modo a deixar ao professor toda liberdade na organização de seu ensino, levando-se em conta os recursos locais, o grau de desenvolvimento e o espírito de sua classe;

4. Um ensino racional de ciências naturais exige dos alunos uma atividade tão completa quanto possível, levando à observação dos fatos e ao estudo de suas relações mútuas, à experimentação e à discussão dos resultados para poder se evoluir dos casos concretos às leis abstratas;

5. Para um tal ensino os meios materiais devem ser extremamente ricos e das mais variadas formas: a) coleções de base e material necessário à sua conservação e ao seu enriquecimento; b) dotações orçamentárias que permitam ter à sua disposição material vivo ou fresco (aquário e viveiro); c) material de laboratório, instrumentos de dissecação e de observação, aparelhos para projeção de filmes, diapositivos e vistas fotográficas; d) criação de centros de equipamento para aquisição e para estoque de objetos necessários e para sua distribuição aos estabelecimentos de ensino; e) organização de centros para a produção, distribuição e permuta de filmes, com a colaboração de professores interessados; f) facilidade de

acesso aos museus, exposições, jardins zoológicos ou botânicos, florestas, lagos, montanhas, regiões pertencentes ao domínio público ou à coletividade. A confecção e utilização do material de ensino pelos próprios alunos seriam uma prática altamente recomendável ;

6. O emprego de meios audio-visuais pode ser recomendado, sob a condição de que eles constituam parte integrante do ensino;

7. O ensino de ciências naturais deve despertar Interêsse nos alunos pela proteção de faunas e floras e pela criação de reservas para salvaguardar os meios naturais que garantem as culturas e o habitat humano;

8. É de se desejar que os alunos sejam convidados e iniciados em expressar seu pensamento em uma linguagem sempre correta e precisa e, eventualmente, segundo os casos, por todos os meios de representação gráfica ou plástica;

9. É de se desejar que as atividades propriamente escolares se completem com o aproveitamento do tempo livre e particularmente com a criação de clubes ou sociedades de jovens naturalistas que permitiriam aos professores e aos jovens alunos trabalhos individuais, excursões, etc, como meio de ampliar seu horizonte e de interessá-los eficazmente em questões e experiências ultrapassando o programa da classe;

10. O ensino de ciências naturais exigindo, da parte dos professores, qualidades excepcionais de naturalista, implica em que mesmo as classes de grau inferior sejam confiadas a professores essencialmente qualificados por sua cultura e por suas qualidades de incentivador;

11. uma instituição ideal é a de conselheiros pedagógicos, isto é, de professores de capacidade devidamente constatada tendo por missão guiar um certo número de colegas ainda inexperientes.

12. Independentemente do esforço contínuo de cultura pessoal que se pode esperar deles, é necessário oferecer aos professores em exercício a possibilidade de verificarem e de atualizarem seus conhecimentos em estágios ou na organização de jornadas de estudo;

13. Convém não se esquecer da necessidade de ligar o ensino de ciências naturais ao de outras disciplinas tais como geografia, economia, história da civilização, filosofia, e mesmo literatura pela leitura de escritores que consagraram suas rmais belas páginas aos fenômenos ou aos problemas da natureza.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

O Ministro Simões Filho encaminhou ao Exm^o Sr. Presidente da República o relatório das atividades do Ministério da Educação e Saúde no ano de 1952, do qual transcrevemos a parte relativa à educação:

"Tenho a honra de apresentar a Vossa Excelência o relatório das atividades do Ministério da Educação e Saúde durante o ano de 1952, oferecendo informações sucintas e objetivas sobre o conjunto dos trabalhos realizados.

A sua leitura demonstra que o Ministério da Educação e Saúde procurou desenvolver intensa atividade, no ano findo, nos diversos setores da educação nacional, da cultura e da saúde pública.

No que concerne à educação nacional, foi dada efetiva assistência técnica e financeira aos sistemas locais de ensino, por meio de acordos firmados com os Estados, Territórios e Distrito Federal e, sem retirar a iniciativa das unidades federadas, a União concorreu para a ampliação e a elevação de padrões dos sistemas locais.

A assistência financeira aos Estados federados facultou a construção de um número considerável de prédios escolares nos municípios mais longínquos, destinados a escolas, grupos escolares e escolas normais.

As necessidades peculiares de cada unidade da Federação foram atendidas nos limites dos recursos financeiros disponíveis e com equanimidade.

A assistência técnica aos sistemas locais de ensino constituiu preocupação constante do Ministério da Educação e Saúde, que, por meio de acurados estudos e levantamentos realizados em todo o país, obteve melhor conhecimento da realidade nacional, no que diz respeito aos problemas da educação.

Bolsas de estudo foram concedidas, estágios de aperfeiçoamento para o magistério realizados, centros estaduais de treinamento instalados, livros e material escolar distribuídos, tudo com o objetivo de prestar aos Estados a ação supletiva federal de que carecem para que o problema da educação do povo possa ter o desenvolvimento reclamado.

As campanhas educativas empreendidas prosseguiram na consecução dos seus objetivos.

A Campanha de Educação de Adultos projetou-se com a instalação de 17.000 cursos de alfabetização de adultos e adolescentes, em todo o território nacional, adestrando, assim, as populações do *hinterland* brasileiro, que mais necessita de assistência educativa.

Não menor intensidade imprimiu-se à Campanha de Educação Rural, que em 1951 havia sido iniciada sob

forma experimental. O seu surto no ano findo, com a assistência de diversos acordos com os Estados e a fundação de centros sociais e rurais foram outras tantas medidas que demonstrarão o seu acerto no decurso deste ano.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, iniciada em 1951, realizou trabalho de pesquisa de alta relevância, sendo indubitável que a tarefa empreendida muito contribuirá para permitir uma atuação efetiva, visando à melhoria do ensino superior no país e à adoção de medidas que assegurem a existência de um quadro de técnicos, cientistas e humanistas suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que tenham por objetivo o desenvolvimento econômico e cultural do Brasil.

Não se descurou do problema premente do barateamento do livro escolar, cuja Campanha foi iniciada em 1951 com a organização da Cooperativa Distribuidora de Material Escolar, que é de se considerar tenha obtido pleno êxito, cumprindo o seu objetivo precípua, que é o de fornecer aos desprovidos de recursos financeiros os elementos de que carecem para a instrução.

O ensino secundário mereceu do Ministério da Educação e Saúde a mais cuidadosa atenção. A instalação das novas seções do Colégio Pedro II, criadas no ano anterior, diz bem do empenho em se desenvolver o ensino oficial gratuito, a fim de assegurar àqueles desprovidos de fortuna a instrução secundária, tão necessária, no momento atual, a todas as camadas sociais. As duas novas seções do novo estabelecimento

de grau médio, do mais elevado padrão, oferecem ensino gratuito a cerca de 3.000 alunos.

Outrossim, houve a preocupação de se incentivar a extensão de educandários desse gênero por todo o país, e é de se registrar que essa preocupação logrou êxito, com o funcionamento de 115 novos ginásios.

Para o ensino comercial, foram, também, adotadas medidas tendentes à sua expansão e ao seu aperfeiçoamento e, com esses objetivos, estabeleceu-se entendimento com o SENAC, que prestou colaboração valiosa.

No que concerne ao ensino industrial, o trabalho não foi menos intenso. A rede federal de seus estabelecimentos teve assistência permanente deste Ministério, em todos os seus trabalhos, com o objetivo de aprimorar a preparação de profissionais técnicos para as nossas indústrias.

Relativamente ao ensino superior, é de se registrar a sua expansão, no ano findo, pelo considerável número de novas escolas que obtiveram o reconhecimento federal, embora se deva considerar que ainda há muito o que fazer para que elas dêem o rendimento útil a que se destinam.

No terreno do ensino emendativo, nos dois institutos oficiais — Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos — os progressos foram realmente consideráveis, pelo estabelecimento de medidas que muito contribuíram para uma melhor assistência àqueles que carecem do ensino especializado para atender às suas condições peculiares de cegos e surdos-mudos.

Relativamente aos órgãos do Ministério da Educação e Saúde que

cuidam da difusão cultural, a tarefa não foi menor.

Como órgãos complementares da educação, o rádio, o cinema e o teatro prestaram colaboração apreciável, realizando o que programaram e planejando novas atividades que muito contribuirão, por certo, para o sistema da educação popular.

O patrimônio histórico e artístico nacional foi objeto de constantes medidas, objetivando a sua ampliação e o seu aperfeiçoamento.

Diversas obras de conservação, reparação e restauração foram realizadas em todo o país e os museus cumpriram, dentro dos escassos recursos que ainda dispõem, a missão cultural que lhes incumbe, revelando o número de visitantes que os procuraram crescente Interesse do povo por esses centros de cultura.

Também foi incentivada a organização de novas bibliotecas públicas em todo o território nacional e o programa de assistência técnica foi estendido a novas regiões.

A Biblioteca Nacional, núcleo de cultura do mais alto valor, foi enriquecida com a aquisição de considerável número de volumes, enquanto medidas outras estão em pleno desenvolvimento para melhor apresentação, manuseio e resguardo de suas preciosas coleções".

PARAÍBA

Alcançou a maior repercussão em nossos meios culturais, a realização, a partir do dia vinte e sete de janeiro, em Campina Grande, do I Congresso de Professores Secundários do Nordeste.

O certame contou com a presença de autoridades, figuras representativas dos círculos culturais e do magistério do Nordeste.

O Governo do Estado cooperou do melhor modo com a iniciativa, que se destina a produzir resultados proveitosos.

Foi o seguinte o temario do I Congresso de Professores do Nordeste:

1 — Apreciação crítica da atual legislação do ensino; 2 — Valor e metodologia das línguas vivas no currículo secundário; 3 — Valor e metodologia das ciências no curso colegial; 4 — Limitação à aprendizagem e suas várias causas; 5 — O problema da remuneração do professor e suas bases atuais; 6 — O professor em face da sociedade, dos diretores e dos alunos; 7 — Habilitação do professor para o exercício do magistério; 8 — As leis do ensino e do trabalho, que se referem ao professor.

Sessões solenes: 1— Significação do currículo secundário para a formação intelectual e humana do estudante; 2 — Influência filosófica no atual conceito do ensino secundário; 3 — A psicologia do adolescente e a didática do ensino secundário; 4 — Valorização do magistério como atividade profissional; 5 — A educação e os regimes políticos; 6 — O atual ensino secundário no Brasil dentro da perspectiva da sociologia educacional.

PARANÁ

Promovido pelo Serviço de Ensino Médio e Superior da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, foi instalado no dia 20 de

janeiro, em Curitiba, o I Seminário de História e Geografia.

O Conselho Nacional de Geografia, por deliberação do presidente do IBGE, desembargador Florencio de Abreu, foi representado no certame pelo prof. José Veríssimo da Costa Pereira, Secretário Assistente do mesmo Conselho.

O temário organizado para o Seminário foi o seguinte:

1) Bibliografia Histórica do Paraná e do Brasil; 2) Livro Didático; 3) Métodos de ensino: a) audiovisual; b) debates; c) trabalhos de equipe; d) estudo de comunidade; e) excursões; f) sala, ambiente, museus, etc.; g) outras sugestões; 4) Seriação e programa de Geografia e História do Ensino Secundário; 5) Possibilidade do estudo da Geografia e História nos Ginásios do interior; 6) A História e a Geografia na formação da personalidade.

Além da discussão e conclusão das teses apresentadas o Seminário compreendeu trabalhos de projeção de filmes, excursões aos arredores da cidade de Curitiba, palestras, conferências, visitas a colégios e instituições e outras atividades de cunho pedagógico.

PERNAMBUCO

O Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, da Secretaria de Educação e Cultura, traçou o seguinte programa mínimo a ser observado nas escolas primárias do Estado, durante os meses de março e abril:

Esclarecimentos — a) Em vista de se ter constatado, nos três anos de trabalho deste Serviço, que a

parte do programa de Linguagem e Iniciação Matemática vem sendo comumente sacrificada, em favor dos conhecimentos agrupados sob a denominação de Ciências Sociais e Estudos da Natureza, deliberamos tentar, no ano corrente, uma experiência, baseada em princípios de ordem pedagógica adotados em geral, no ensino primário. Nesse propósito, deixamos ao professorado a liberdade de, no primeiro semestre, planejar e executar um programa de aulas das chamadas Ciências Sociais e Naturais, de acordo com as oportunidades surgidas e o nível de escolaridade das classes. Através da aprendizagem assim motivada, isto é, nascida de necessidades vitais do aluno e do meio, é que serão estudados e fixados os casos de Linguagem e Iniciação Matemática, pois se torna, sempre, muito difícil ao professor, interessar crianças em questões de Linguagem e Cálculo, se elas não são, inteligentemente, apresentadas sob processos atrativos. Do que se conclui serem aproveitadas as aulas das demais matérias para a execução do programa de Português e Matemática, não como disciplinas à parte, mas como "técnicas de ensino", isto é, meios de expressão e comunicação ou situações problemáticas, decorrentes dos assuntos estudados, nascidas de necessidades reais ou associações naturalmente estabelecidas por analogia ou contraste.

b) — Transcorrendo, em janeiro de 1954, o tri-centenário da Restauração de Pernambuco, fato este de incontestável importância histórica, não só em relação ao plano estadual, mas em referência à nação, de vez que foi a Insurreição Pernambucana

o primeiro movimento brasileiro em que se delineou a idéia de Pátria, cabe à escola primária preparar a infância do Estado para participar consciente e ativamente das comemorações que deverão assinalar o acontecimento.

Aproveitando o ensejo, fizemos girar em torno do assunto, para cada série, um plano de trabalho, que constitui uma simples sugestão ou exemplo, apenas, cabendo a cada professora desenvolver a idéia, de acordo com as condições da classe sob a sua regência. Como está à vista, as aulas se sucedem, em aparente desordem, ligadas porém, pelo Interêsse central, por conexão de assuntos ou exigência natural na marcha da aprendizagem, caso este, em que o professor, artificialmente, enseja a oportunidade por um desses processos usados na escola primária .— jogo, historieta, revisão, etc.

c) — Não dispondo o magistério do Estado de livros didáticos absolutamente conforme os interêsses da infância pernambucana, pensamos em realizar, simultaneamente, outra experiência com referência ao programa deste ano, estimulando, entre as atividades dos escolares, a feitura de um livro com os melhores trabalhos, os mais originais e característicos, da autoria das crianças, seja em forma de redação, desenho ou qualquer outra expressão usada no currículo primário, para possível aproveitamento do melhor material apresentado.

d) — Para elaboração das provas bimestrais dentro de assuntos comuns, devem ser enviadas, quinze-nalmente, a este Serviço, indicações sumárias de aprendizagem real de

Cada classe, quanto à parte de Ciências Sociais e Naturais.

1ª Série — Motivação: Idéia de Pátria.

Linguagem : Conversação sobre o fato indicado e cousas a êle relacionadas, para obtenção de sentenças que servirão no aprendizado da leitura. Leitura das sentenças como um todo e decomposição das mesmas palavras, destas em sílabas, em letras. Escrita do nome do aluno, da escola, da professora. Cópia de sentenças empregadas na conversação.

Atividades — Organização do livro do aluno.

Matemática: Símbolo da Pátria: O Pavilhão Nacional. Nomenclatura das figuras planas. Separação de objetos da mesma espécie em grupos. Idéia de colocação e unidade. Contagem das estrelinhas da bandeira. Como se forma uma coleção: um mais um... Representação gráfica de coleções. Símbolos numéricos até 9.

Estudo da Sociedade e Natureza: Da idéia de Pátria pode se passar à de família (chefe, irmãos, graus de parentesco). Habitação: nome da rua em que o aluno reside, o número da casa. Zelo pela limpeza da rua e de todo lugar onde se encontra. As boas maneiras. Comportamento na rua. As cores da bandeira. Tecidos. Vestuários. Roupas usadas no verão, no inverno e nos dias chuvosos. O estudo do algodão, lã, linho, seda e do couro. Origem e utilidade dos mesmos. Estrela. Noção e classificação sumária de astros.

Observação : Na 1ª série A o objetivo principal é a alfabetização.

2ª Série — Motivação: Noção de autoridade.

Linguagem: a) Leitura silenciosa de trechos do livro de classe; com explicações do sentido das palavras e expressões encontradas; b) Escrita: cópia de trechos previamente lidos pelo aluno. Preenchimento de lacunas de sentenças dadas. Ditado de trechos comentados em classe; c) Gramática: sílaba — separação das sílabas das palavras e classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Ditongo e hiato. Grupo consonantal e consoante dobrada.

Atividades — Confeção de jogos em torno do assunto estudado. Ilustração de historietas, fábulas, contos narrados pela professora. O livro da classe.

Matemática: Problemas financeiros relativos ao governo da casa; Leitura e escrita dos números até 1.000. Unidades, dezenas, centenas e noção de milhar. Composição e decomposição de números até 1.000. Noção de número e de algarismo, organização e completamento de séries de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 10 em 10, em ordem crescente e decrescente. Multiplicação abreviada por 10, 100 e 1.000. Conta de multiplicar com multiplicador simples, multiplicador composto de algarismos significativos, multiplicador composto seguido de zero, multiplicando e multiplicador com zeros intercalados. Prova dos nove. Resoluções de problemas simples em torno de soma e subtração. Aqui, vão algumas sugestões, embora cada professora possa imaginar outros: 1) Problemas comuns da vida real, 2) Problemas historietas, 3) Problemas sem número, 4) Problemas suge-

ridos por gravura, 5) Problemas orais (muito usados para cálculo mental), etc.

Atividades: Exercícios (para aplicação, treino ou verificação; transcrever os exercícios, jogos ou problemas).

Estudo da Sociedade e Natureza: Autoridades escolares. A Escola. Nomes e traços biográficos do patrono da escola. Localização. Nome do professor. Deveres para com êle. Qualidade do bom escolar. O homem: corpo humano. Os reinos da natureza: suas diferenças. Noção de governo: prefeito, governador, presidente. Os três primeiros governadores gerais. Principais fatos de seus governos. O governo holandês em Pernambuco. O príncipe Maurício de Nassau.

Atividades: Confeções de cartazes, etc.

3ª Série — Motivação: — A vida do município.

Linguagem — Aproveitamento de trechos do livro adotado, de revistas ou de jornais que se relacionem com fatos e vultos da guerra holandesa, para o desenvolvimento dos exercícios orais e escritos da classe. O aprendizado da gramática girará em torno de um feito, de um monumento histórico ou de um vulto que lembre a ocupação do Recife pelos holandeses e o heroísmo dos nossos patriotas na expulsão dos mesmos da nossa terra. A fundação da cidade do Recife, o histórico dos montes Guararapes, da Ponte Maurício de Nassau, da Igreja de N. S. da Conceição dos Militares, dos fortes do Brum e das Cinco Pontas, etc., são sugestões para o desenvolvimento das aulas de linguagem em tórno

do assunto em foco. No 1º período a professora obedecerá ao programa abaixo: a) Leitura silenciosa. Interpretação oral da leitura feita em classe. Leitura oral com desenvolvimento de boa pronúncia e da análise fonética; b) Ditado de trechos, de preferência históricos, previamente estudados, aproveitando-se o exercício para o aprendizado da acentuação, pontuação, emprego da letra maiúscula, etc. Uso do dicionário; c) Recapitulação do estudo das palavras quanto à acentuação e ao número de sílabas. Antônimos e sinônimos. Substantivos e sua divisão geral.

Atividades — Ilustração das aulas dadas e de provérbios conhecidos. Confecção do livro de classe.

Matemática — Algarismos arábicos e romanos: estudo mais ampliado. Leitura e escrita dos números até bilhões. Composição e decomposição de números até milhão. Noção de classe e de ordem. As quatro operações fundamentais sobre inteiros (divisão com divisor composto). Prova dos nove. Simplificação da divisão por 10, 100 e 1.000 quando o dividendo termina em 1, 2 ou 3 zeros. Resoluções de problemas simples (orais e escritos) dentro dos assuntos vividos.

Atividades — Exercícios para treino do raciocínio e organização de cartões para jogos de sala e de campo.

Estudo da Sociedade e Natureza — Domínio holandês — Maurício de Nassau: fundação do Recife. A cidade Maurícia. O forte de Cinco Pontas. Monumentos históricos. O município. A sede do município. Nome e origem do mesmo. História. Elevação a vila e a cidade. Aspec-

tos característicos da vida no passado: vestuário, diversões, meios de transportes. O Recife e a Holanda no globo terrestre. Aspecto que lhes é comum: canais, rios e ilhas. Acidentes geográficos. A terra: forma e representação. Linhas do globo: equador, paralelos, meridianos, eixo, polos da terra. Zonas.

Atividades — Confecções de mapas do município. Traçado de linhas e círculos do globo terrestre com localização de zonas. Maquete e álbuns sobre acidentes geográficos.

4ª Série — Motivação — O heroísmo dos defensores da terra pernambucana.

Linguagem — Os feitos dos nossos heróis, durante a invasão, ocupação e expulsão dos holandeses, sugerem motivos para a leitura, ditado, narração, servindo o exercício para o aprendizado da gramática. O programa da 4ª série, no 1º período, terá a seguinte distribuição: a) Leitura silenciosa seguindo-se leitura oral, comentada e interpretada, de trechos do livro de classe ou de livros, revistas, jornais, etc. à escolha da professora; b) ditado de trechos históricos, poesias, etc. servindo o exercício para aplicações gramaticais. Interpretação escrita de um fato histórico, previamente lido (leitura silenciosa); c) ampliação dos conhecimentos sobre grupos vocálicos (monotongos, semiditongos e tritongos), homônimos e parônimos. Particularidades genéricas e numéricas. Plural dos substantivos compostos. Pronomes — casos retos e oblíquos. Conjugação de verbos regulares em todos os tempos. Modos dos verbos.

Atividades — Ilustração de aulas dadas. Arranjos de álbuns e cartazes em torno de fatos que se relacionem com a unidade de trabalho. Eleição dos membros de diretoria de instituições escolares. o livro de classe.

Matemática — As datas históricas relativas à Restauração Pernambucana. Estudo completo da formação e número — leitura e escrita. Composição e decomposição de números em suas diferentes ordens de unidade. As quatro operações fundamentais sobre número inteiro. Prova real e dos nove. Representação e leitura de algarismos romanos. Uso do algarismo romano através das datas históricas: 1630, 1654, etc. Noção de potência, como produto de fatores iguais. Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de vários números. Decomposição de de um número em seus fatores primos. Resolução oral e escrita de problemas reais dentro da situação estudada.

Atividades — Exercício para treino mental e organização de cartazes, etc.

Estudo da Sociedade e Natureza — Preparação da criança no sentimento do dever para com o presente e o passado da Pátria, através dos fatos relativos à Comemoração do Tri-Centenário da Restauração de Pernambuco. Local e época da Segunda Invasão Holandesa. Ocupação da cidade do Recife pelos batavos (batalhas, feitos e heróis). Atuação de Maurício de Nassau no Brasil holandês. A Holanda. Países da Europa e capitais rmais importantes. Organização da resistência. A Insurreição Pernambucana.

Pontos rmais importantes de resistência. Templos e monumentos históricos. Cidades de Pernambuco. Os representantes da raça: Fernandes Vieira, Felipe Camarão e Henrique Dias. As três raças. Elementos etnográficos de nossa nacionalidade. Tipos humanos estabelecidos nas principais zonas do Estado. As regiões naturais de Pernambuco. Produções e clima. Referências a Pernambuco, Estados e Territórios do Brasil com as respectivas capitais, vias de comunicações, etc, nas oportunidades oferecidas pelos fatos históricos que se vão desenrolando.

Atividades — Cartografia e confecção de álbuns, roteiros, cartazes, etc.

5ª *Série* — Motivação — o Tri-Centenário da Restauração de Pernambuco.

Linguagem — a) Recapitulação rigorosa dos conhecimentos dados nas séries anteriores, insistindo nos exercícios das aulas novas de linguagem, vivendo-as em torno da unidade de trabalho comum a todas as classes; b) Leitura oral e silenciosa, aproveitando oportunidades para conseguir do aluno uma boa expressão, desembaraço, rapidez e fácil interpretação dos trechos lidos. Uso do dicionário; c) Escrita-ditado, composição de histórias inspiradas em gravuras (de preferência históricas), pensamentos, máximas, etc; d) Gra-mática-revisão sobre a classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas e acentuação. Idem sobre antônimos e sinônimos. Classificação e flexão do substantivo e do adjetivo. Concordância do adjetivo com o substantivo. Ampliação do

conhecimento dos verbos regulares. Conjugação completa dos verbos auxiliares. Análise fonética e léxica. Correção de sentenças.

Atividades — Ilustração das histórias, pensamentos e (máximas. Confeção do livro de classe.

Matemática — Ampliação dos conhecimentos obtidos nas séries anteriores. Número e suas espécies. Algarismo. Diferença entre algarismo e número. Algarismos arábicos e romanos. Numeração escrita e falada. Leitura e escrita de quaisquer números romanos. As quatro operações fundamentais sobre inteiros. Divisibilidade por 2, 3, 5, 6, 9 e 10. Números primos e múltiplos. Decomposição de um número em seus fatores primos. Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum. Fração ordinária; simplificação, redução e comparação. Extração de inteiros. Operações sobre frações ordinárias. Resolução oral e escrita de problemas simples e compostos das partes estudadas e observadas dentro ou fora do ambiente escolar.

Atividades — Exercícios para aplicação de regras e treino mental.

Estudo da Sociedade e Natureza — Causas da guerra holandesa. Estados brasileiros invadidos pelos ba-tavos. Organização da defesa. o domínio holandês em Pernambuco. Referências ao descobrimento do Brasil, colonização, capitânicas hereditárias, governos gerais. Acidentes geográficos do Brasil; revisão do estudo dos Estados brasileiros e suas Capitais, regiões naturais do Brasil, etc., à proporção que os fatos históricos da invasão em foco forem surgindo.

Atividades — Organização de roteiros, mapas, álbuns, maquetes, etc.

SÃO PAULO

Em sessão realizada em 13 de fevereiro o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo aprovou o projeto proposto pela Congregação da Faculdade de Medicina, que visa a reestruturação do ensino médico. Durante a reunião, alguns conselheiros apresentaram sugestões no sentido de introduzir modificações no novo currículo que acaba de ser aprovado. Essas sugestões serão oportunamente apreciadas pela Faculdade de Medicina, que opinará sobre a vantagem de tal introdução.

com essa alteração, que visa o aprimoramento do estudo da medicina entre nós, ficou modificada a estruturação do Curso Normal de Ciências Médicas, constante do Regulamento em vigor, que passará a ter a seguinte seriação:

1º Ano — Anatomia (Parte descritiva); Histologia e Embriologia; Fisiologia; Química Fisiológica e Físico-Química Aplicada; e Estágio Laboratorial.

2º Ano — Anatomia (Parte descritiva); Histologia e Embriologia; Fisiologia; Química Fisiológica e Físico-Química Aplicada; Microbiologia e Imunologia; Parasitologia; e Estágio Laboratorial.

3º Ano — Anatomia (Parte topográfica); Farmacologia; Anatomia Patológica (Patologia Geral); Física Biológica (Físio-diagnóstico); Clínica Médica (Propedêutica e Laboratório Clínico); Clínica Cirúrgica (Propedêutica Cirúrgica e Patologia Cirúrgica); e Estágio Hospitalar.

4º Ano — Anatomia Patológica (Patologia Especial); Técnica Cirúrgica e Cirurgia Experimental; Clínica Médica (Propedêutica, Medicina

Geral e Patologia Médica) ; Clínica de Doenças Tropicais e Infecciosas; Clínica Cirúrgica (Cirurgia Geral e Patologia Cirúrgica) ; Clínica Pediátrica; e Clínica Psiquiátrica.

5º Ano — Higiene e Tisiologia; Medicina Legal; Clínica-Médica (Medicina Geral e Patologia Médica); Terapêutica Clínica; Física Biológica (Fisioterapia) ; Clínica Cirúrgica (Cirurgia Geral e Patologia Cirúrgica);

Clínica Obstétrica e Puericultura Neonatal; Estágio Hospitalar de Medicina de Urgência. 6º Ano — Clínica Dermatológica e Sifiligráfica; Clínica Neurológica; Clínica Psiquiátrica; Clínica Oftalmológica; Clínica Otorrinolaringológica; Clínica Ginecológica; Clínica Ortopédica e Traumatológica; Clínica Urológica; e Estágio vocacional (Clínica ou Laboratório).

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

De acordo com decreto de 31 de março de 1952, novo plano de ensino foi introduzido, a título experimental, nas últimas séries de um certo número de escolas secundárias de Hesse, a partir da primavera do citado ano. Esse projeto prevê a flexibilidade do plano de ensino, que será dividido em uma seção literária e uma seção científica, conservando ambas certo número de ramos com base comum, assim como um ou vários grupos de trabalho.

ARGENTINA

A partir de 13 de julho de 1952, o vencimento mínimo dos professores de escolas secundárias particulares que expedem certificados reconhecidos pelo Estado, não poderão, em nenhum caso, ser inferior a 50% do salário atribuído aos professores de estabelecimentos secundários oficiais, incluídas as gratificações e adicionais por tempo de serviço.

AUSTRALIA

A Universidade da Austrália Ocidental aprovou regulamento instituindo um curso que concede certificado pedagógico, o qual será aberto aos licenciados dessa universidade e de outras escolas reconhecidas de ensino superior. Esse curso versará sobre princípios de educação, histó-

ria de educação, psicologia e exercícios práticos. Os candidatos poderão se preparar tendo em vista o ensino pré-escolar, primário ou secundário.

ESPANHA

Editada pelo Serviço de Publicações do Ministério da Educação, acaba de aparecer o primeiro número da revista bimestral "Revista de Educación". Além de estudos sobre educação comparada, esse primeiro número dedica várias páginas para inserir as opiniões veiculadas na imprensa diária ou periódica em relação aos problemas educacionais e contém muitas notícias sobre o movimento da educação na Espanha e no estrangeiro, sobretudo nos países de língua espanhola.

ESTADOS UNIDOS

A Associação para Educação Pré-escolar do Estado de New York (N. Y. State Association for Childhood Education) e a Associação para Educação Maternal (N. Y. State Association for Nursery Education) decidiram fundir-se e constituir um Conselho da Infância Primária (Council for Early Childhood). A fusão dessas duas organizações permitirá uma ação unificada no domínio da pesquisa, das relações públicas, da legislação e dos grupos de estudo relativos à primeira infância. As or-

ganizações locais poderão continuar, se assim o desejarem, a funcionar de maneira independente mas fazendo parte do órgão oficial.

FRANÇA

o Conselho Superior da Educação Nacional aprovou, em fevereiro de 1957., um projeto de lei relativo aos estabelecimentos especiais que recebem crianças e adolescentes desajustados às condições normais do trabalho escolar. A legislação de 1909 encontra-se, assim, modificada em quatro pontos importantes: 1) as novas disposições se aplicam não somente aos retardados pedagógicos como prescrevia a lei de 1909, mas também aos deficientes Sensoriais (surdos-mudos e cegos), aos deficientes físicos e às crianças sem assistência familiar ou que não podem ficar em seu meio; 2) são fixadas as condições pelas quais os gastos com a criação e manutenção das classes e escolas especiais serão obrigatórios para os departamentos e comunidades, e está prevista a criação de escolas nacionais; 3) está organizada a formação profissional do pessoal docente e técnico que irá trabalhar nas classes e escolas especiais; 4) a legislação atualmente em vigor está adaptada aos estabelecimentos particulares que recebem crianças desajustadas a fim de que sejam garantidas a boa administração desses estabelecimentos e eficiência de seu pessoal.

ITALIA

Em todas as vilas e em ligação com as escolas populares para adultos, foram criados centros de infor-

mação com a finalidade de aconselhar e orientar os adultos que necessitam de uma formação suficiente ou que encontram dificuldades para resolver certos problemas da vida cotidiana. As escolas populares distribuem aos seus alunos fórmulas por meio das quais os interessados podem pedir orientação sobre questões de higiene, de agricultura, de economia doméstica e sobre os modos de agir em determinados casos (responsabilidade civil, impostos, emigração, etc.). o Centro responde por intermédio do professor que dá ao requerente as explicações minuciosas e pode torná-las objeto de sua aula se o assunto fôr susceptível de interessar a vários alunos.

PERU

Foi iniciada em Chosica, perto de Lima, a construção de uma escola normal central. As dependências escolares e os dormitórios, cuja construção está estimada em 1 milhão de dólares, estão previstas para 1.200 estudantes. Até agora os futuros mestres eram formados em três estabelecimentos localizados em Lima e em dez escolas provinciais. A centralização prevista permitirá reduzir os gastos com a formação de professores, elevando o nível dos estudos. o novo estabelecimento servirá igualmente de centro de informação pedagógica e de posto central de material e de manuais escolares. Será constituída uma importante biblioteca pela fusão de coleções outrora espalhadas.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

AUTODIDATAS E UNIVERSITÁRIOS

Há muitos homens no mundo feitos por si mesmos, sem adjutórios e nenhuma espécie de formação particular. A vida os surpreende, com seu complexo de exigências, e eles a encaram objetivamente, recolhen-do-lhe as lições. Um dia, vencem. Procura-se a causa de sua fortuna e a causa aparentemente não existe. São autodidatas, costuma então dizer-se: instruíram-se a si próprios, verdadeiramente improvisando-se no tumulto onde naufragam outros homens que tudo aprenderam.

Como o triunfo inesperado de um autodidata é tão singular quanto é natural o de quem se preparou para a vida, acontece admirarmos sempre o primeiro sem muito considerar o segundo, pela razão óbvia de haver o primeiro revelado necessariamente mais esforço e, por conseguinte, mais viva aptidão.

Cumpra entretanto não generalizar. A generalização, tirando de um fato esporádico ou eventual conclusões absolutas, é um vício do senso crítico não apurado.

Antes da guerra de 1939 foi hábito citar o exemplo de Mussolini e Hitler como um contraste vivo do espírito universitário, ambos autodidatas sem embargo de haver sido professor o primeiro: ambos autodidatas porque senhores de uma certa cultura, mas desordenada, arbitrária, na qual em

vão se buscaria a base de um sistema científico. Dirigindo grandes povos, inovando o regime político pela eliminação das formas clássicas do Estado, constituiriam expressões da falência da Universidade.

O conceito foi desmentido: o mundo não aceitou aqueles dois inovadores; e, se neles repeliu o autodidata, preservou o espírito universitário. Mas este argumento, como diz a locução latina, é *ad hominem*. O autodidata não tornava Hitler e Mussolini mais afirmativos ou menos afirmativos em sua mera aventura de conquistas.

Explica-se o engano pelo fator psicológico do aparato. Em todo regime político e em todo homem de Estado há uma substância e um hábito externo. O povo, em sua observação perfunctória, só vê o hábito externo. Os iniciados e estudiosos identificam a substância. A substância não pertence aliás ao regime ou ao homem, conquanto os favoreça; é inerente antes à ciência, ao espírito universitário.

Os ditadores — grandes ou pequenos, úteis ou execráveis — abusam do hábito externo, sem todavia dispensarem a substância. Napoleão deu à França o Código Civil, mas não o fez. Fê-lo, acima de todos, Tronchet, defensor de Luiz XVI, ligado portanto a um regime extinto.

Os regimes novos proscrevem, em seu impulso, alguns homens e idéias:

não condenam a ciência, o saber ordenado, o curso de ensino superior, a Universidade em suma, pois o próprio espírito universitário os elabora para que o homem representativo em dado instante lhes abra o caminho. o espírito universitário cria a razão pura sem aplicá-la, e nem por isso deixa de estar no âmago dos regimes quando estes se estruturam. Só abandona os regimes na hipótese de se não estruturarem.

A vitória do autodidata não é, assim, a falência do espírito universitário, porém um segundo meio por onde esse espírito triunfa; nem o caso de Hitler e Mussolini, ou de quaisquer outros nas suas condições, demonstra em favor do autodidata, com exclusão do universitário, até mesmo porque o autodidata é apenas um universitário espontâneo. Sendo o autodidata a exceção e o universitário a regra, deveremos colocar as obras da cultura no plano da Universidade, inclusive para benefício do autodidata, cujo bom êxito é afinal uma simples assimilação do espírito universitário à margem da Universidade. — COSTA RÊGO — (*Correio da Manhã*, Rio).

DIGNIDADE DA PROFISSÃO DE ENSINAR

o ensino é uma profissão de valor eminentemente intrínseco, e desde tempos imemoriais o professor tem sido, porisso, altamente considerado. A educação ocupa uma posição central na sociedade; ela oferece uma tríplice oportunidade de serventia. Sem ser o fator exclusivo, é entretanto um importantíssimo

fator de interpretação do passado, de preservação do presente e de determinação do futuro.

Todo professor culto, esforçado, esclarecido, idealista, goza de um prestígio ilimitado. É êle eficiente, mas nunca espetacular; agente decisivo, mas oculto; tolerante, mas tenaz; obscuro, mas legítimo diretor. o professor pode inculcar idéias nas jovens mentalidades, e até muitas idéias, ventiladas racionalmente, que servirão de base à sua conduta presente e futura; e a mocidade não pode prescindir delas, mesmo que tenha noção da sua origem.

Ser-nos-ia muito benéfico recordar, cada um de nós, quais os professores que mais nos influenciaram. Evoquemos também, dos nossos conhecimentos de história, as contribuições diretas e indiretas feitas por professores empenhados em talhar e moldar a vida da nossa República. Que são na verdade as armas bélicas, ou a mera potência dos exércitos, ou a magnitude das riquezas, ou ainda toda a pompa e circunstâncias da posição social, comparadas com a típica dignidade e autoridade da profissão do mestre? As escolas, as igrejas e as instituições dedicadas à cultura do conhecimento e à promoção da sabedoria são as mais fortes defesas da nossa Pátria.

Para manter, isto é, conservar e elevar a dignidade do ensino, o povo tem uma parte definida a desempenhar.

Em primeiro lugar, que o público siga pensando e falando bem do ensino. Chegamos ao tempo em que é tido por espirituoso fazer anedotas irreverentes a respeito de pro-

fessôres. Veja, por exemplo, a frase de H. L. Mencken: "o professor em média é e deve ser essencialmente um asno, pois, como pode alguém imaginar um homem inteligente a desempenhar tarefa tão pueril?" Ou então ouça as palavras de Oscar Wilde: "Todo aquele que é incapaz de aprender dedica-se a ensinar." A pessoa inteligente que conhece a origem dessas citações não sofre a sua influência; mas o caso é que tanta gente repete tais coisas que é como se fossem verdades evangélicas. Os pais em particular e o público em geral deveriam, em todas as suas expressões e atos, tratar a profissão educacional com o respeito que lhe tributavam os nossos maiores, quando o professor e o pároco eram tidos como as duas principais personagens de qualquer comunidade.

Ademais, o liberalismo acadêmico do professor deve ser guardado por todos os bons cidadãos, assim como o sempre vigilante dragão da mitologia guardava o jardim das Hespérides.

Em terceiro lugar, desde que a escola pública e a igreja são os esteios das idéias e dos ideais que fizeram da América o que ela é, devem os mesmos ser mantidos adequadamente. As pessoas que seguem as suas respectivas igrejas devem mantê-las; mas cada comunidade deve também, mediante fundos públicos, prover tanto quanto possível as suas escolhas públicas dos mais modernos edifícios e aparelhamento. As condições de trabalho devem ser tornadas confortáveis e atrativas, de modo a possibilitar os melhores esforços do professor e a melhor conduta dos alunos

Em quarto lugar, os honorários do professor devem ser tão altos quanto condiz com a justiça, levando em conta não somente taxaço de impostos, como ainda os salários pagos a empregados públicos comparáveis.

Para manter a dignidade da profissão de ensinar, também, o professor deve desempenhar uma parte definida. De fato, o próprio professor ou professora é o fator número um na manutenção da dignidade da profissão, de modo que a comunidade seja induzida a contribuir para tal objetivo.

A mais louvável personagem que jamais passou da imaginação para a imortalidade é o Mr. Chips de James Hilton. Bondoso sem ser pusilânime, êle "compreendia bastante bem os estudantes, mas não demasiado", e sempre acreditava mais neles do que em suas notas obtidas num dia infeliz ou na conduta por eles manifestada em circunstâncias difíceis. Raramente Mr. Chips fez coisas espetaculares narradas pela imprensa pública; mas sua generosa eficiência fez dele uma lenda, e apontou-o às novas gerações de estudantes e de professores, não tanto pelo que realizou, como pelo que foi. Êle era um sincero conselheiro e amigo que fez com que o público se envergonhasse de desmerecer a fé que depositava nele e a nova fé em si mesmo que êle lhe havia proporcionado. Mr. Chips fez mais para levantar o prestígio do ensino do que qualquer outro que meramente falasse sobre o assunto.

o professor deve ser bem provido profissionalmente. Isto significa que deve ter um bom cabedal de conhe-

cimentos, não apenas em relação aos assuntos que ensina, como também da técnica da sua profissão. o melhor professor combina sinceridade, simplicidade e humildade com superior conhecimento e inteligência. Não há conhecimento tão certo como a ignorância estribada em conceitos. o professor deve conhecer mais do que aquilo que lhe compete ensinar. o que o professor sabe mas não diz, exerce influência sobre aquilo que diz. Repetir o alfabeto não requer muita aprendizagem; mas o caso é inteiramente outro quando o alfabeto combina-se em maravilhosas permutas, e produz poesia, filosofia, história e ciência; só então sentimos e verificamos a diferença entre o professor bem e mal preparado.

o bom professor acredita na sua profissão, e é um mestre exuberante e complacente. Êle possui em abundância as qualidades de caráter positivas e atrativas, tais como honestidade, lealdade, senso de humor e de honra, entusiasmo, otimismo, esperança, desprendimento e disposição para cooperar com outras pessoas. Êle bane de si os caracteres negativos e repelentes que tornam os indivíduos malquistos. Êle sente, com Hitchcock, que "aprender é uma volúpia; mas a volúpia de aprender não pode ser comparada à de ensinar". Êle é a contraparte moderna daquela personagem de cujo caráter cantou Chaucer, nos seus "Contos de Canterbury": "com satisfação aprenderia êle, e com satisfação êle ensinaria".

o bom professor que mantém a dignidade da sua profissão estima a todos e especialmente aos seus discípulos de maneira individual. En-

xerga sempre o lado melhor de suas naturezas, e os anima, porque em média o ser humano é mais fácil e efetivamente movido pelo encorajamento do que por qualquer outra influência.

Êle reconhece a dignidade e o valor da personalidade humana em todo indivíduo. De fato, os rochedos da verdade de que são feitos os templos da democracia e da liberdade são tomados da verdade perene da sagrada importância e significação da personalidade humana. Carlos Marx, o pai do comunismo, diz: "o conceito democrático do homem é falso, porque é cristão. A democracia sustenta que cada homem é um ente soberano. Isto é o sonho e a ilusão do cristianismo". E Adolfo Hitler em sua luta pela socialização da Alemanha disse: "A doutrina cristã da infinita significação da alma humana individual, eu oponho com marcante clareza a salvadora doutrina da inanidade e insignificância do ser humano". Acreditando no valor de todo jovem de sua escola, o bom professor nunca chega ao ponto em que a desilusão, o cansaço e a monotonia tornam a sua profissão aborrecida. Êle sempre procura compreender cada aluno de per si e dar-lhe orientação tanto quanto instrução. o professor de quem falamos não deve ser apenas inteligente e intensamente devotado ao trabalho mas ainda indulgente e paciente de espírito em relação ao método de serviço. A alta significação do que êle está fazendo elimina toda a fadiga e monotonia do trabalho da classe.

Os bons professores, do tipo dos que mantêm a dignidade da sua profissão, entram em contacto produti-

vo com os alunos, não só através do trabalho da escola, como também, socialmente, fora dela. o jovem que recebe apenas, do seu professor, o conteúdo de um livro-de-texto, é comparável aos pombinhos que nós temos visto algumas vezes em Boston Common, os quais seguem a mãe com os bicos abertos à espera do alimento. Seja qual fôr o nome que você lhe dê, o processo de alimentação não é educação. A função de uma escola não é meramente transmitir informações, mas também possibilitar um meio de comunhão de espírito com contagiosa intelectualidade. Assim como a relva se dobra ao passar do vento, de igual maneira o espírito dos alunos curva-se para o do professor, e as virtudes de um homem vulgar para as de um homem superior.

o professor ocupa uma posição de influência. Em que altura elevada, pois, precisa êle de viver! Se o professor é uma pessoa má, seu caráter é sentido em toda a escola. A pessoa cuja vida não se coaduna com as palavras que costuma proferir, diz Emerson: "Não fale demais. Aquilo que você é transparece indelevelmente, e clama de modo a impedir que eu ouça suas palavras contrárias". Os jovens não podem compreender moralidades puramente teóricas; eles precisam de tê-las encarnadas, personificadas, demonstradas na vida diária. A sinceridade é uma grande virtude. o caráter de um professor é a sua eloquência. Se êle age retamente, procede com bondade e anda humildemente junto a Deus; se suas palavras são castas e honestas, e a sua vida pura em seu propósito, toda vida será consequentemente mais pura e melhor.

O professor cujo ponto-de-vista é verdadeiro sempre se convencerá de que sua maior compensação é o de pôsito de caráter que êle faz no banco das vidas de seus discípulos. — DANIEL L. MARSH — (*Revista do Professor*, São Paulo).

FUNÇÕES SOCIAIS DO DIRETOR DE ESCOLA PRIMÁRIA

I — Encarando-se os diferentes aspectos do trabalho do diretor de um grupo escolar, um dos mais importantes é, sem dúvida, o que diz respeito às funções sociais da direção, isto é, — do diretor em relação ao meio social, como intérprete do pensamento educacional do Estado e como observador da situação social na qual deve agir, no sentido de sua elevação e coordenação.

Como tal:

A — Deve êle ter uma compreensão nítida da função cívico-social da escola;

B — deve ter um conhecimento perfeito das condições sociais e econômicas dos alunos a fim de poder adaptar o ensino em sua escola à preparação para o trabalho;

C — deve fazer o estudo das condições sanitárias locais e reconhecer a necessidade de uma propaganda higiênica e da educação alimentar entre os alunos e suas famílias; e ainda,

D — conhecer a organização e o funcionamento das instituições auxiliares da escola.

II — Apreciando a função do diretor como a de um guarda avançado, colocado pelas autoridades,

num determinado setor da cidade, encarregado de descobrir as necessidades aí existentes, chegaremos à conclusão de que nenhum diretor poderá realizar em sua escola um bom trabalho se não estiver em estreita colaboração com o meio. Só aquele que estiver integrado no ambiente :

A — Estará apto a interpretar melhor o sentido do pensamento educacional do Estado articulando e adaptando o programa do sistema escolar com o meio social.

Como representante direto dos órgãos de educação é o diretor o instrumento coordenador de toda a ação educativa exercida na localidade. Uma grande parte do público só por seu intermédio entra em contacto com esses órgãos de administração. Não pequeno também é ainda o número de pessoas aos olhos das quais o diretor personifica a própria e mesmo a única autoridade administrativa. Eis porque a êle cabe a função de interpretar convenientemente o pensamento educacional do Estado. Essa interpretação, entretanto, não será feita de forma verbal. As atitudes assumidas por êle e pelos professores que trabalham sob sua direção, a própria organização e a maneira de fazer funcionar a sua escola, serão suficientes para oferecer de forma muito mais viva, mais real e impressionante uma interpretação desse pensamento.

B — Estará apto também a colher desse ambiente impressões, sugestões favoráveis para empregar os meios necessários à melhoria do bem estar das crianças, não só na escola mas estendendo sua ação aos próprios lares, cooperando, tomando par-

te ativa nas atividades locais e procurando harmonizar os interesses do trabalho escolar com os interesses da própria localidade e de seus habitantes.

E, note-se, esse ambiente a que aludimos não é um fator simples, muito ao contrário, é por demais complexo uma vez que compreende o ambiente físico, o ambiente social e o ambiente familiar das crianças.

III — Forças diversas atuam, portanto, exercendo cada qual influências também diversas sobre as crianças. Essas forças a que nos referimos, exercidas pela família ou pelo grupo em que vivem as crianças, são:

A — a situação econômica, B — a posição social, C — o grau de cultura, D — o padrão higiênico, E — o nível de educação, F — a assistência moral, etc.

IV — o conhecimento preciso e imediato do campo onde deve atuar, ou seja, do meio onde exercerá suas atividades é uma necessidade que se impõe, de pronto, a todo o diretor. E o diretor ativo, prudente e discreto saberá usar dos recursos convenientes para descobrir as necessidades educacionais desse campo, desse meio, que é agora a cidade com suas casas, lojas, oficinas, fábricas, centros recreativos, etc.

Para tal, solicitará o diretor o concurso do professorado e juntos, como bons observadores, bons ouvintes, espírito voltado para o programa de sua escola estarão sempre prontos a receber as sugestões e comentários favoráveis ou desfavoráveis, feitos pelo povo sobre o trabalho que venham realizando.

Observar, ouvir, sim, mas de perto, visitando os lares, percorrendo as lojas, as oficinas, as fábricas, frequentando os centros recreativos, participando das atividades do ambiente. Uma espécie de inquérito acerca das condições sociais, econômicas e sanitárias da cidade deve ser promovido pelo diretor com a ajuda de todo o corpo docente. A vista das informações colhidas, os casos serão estudados à luz da sociologia e da psicologia educacional e elaborado um plano de ação conjunta de assistência social, econômica e higiênico-alimentar. Poder-se-á então estabelecer um traço de união mais forte entre a sociedade e a escola, facilitando assim a consecução dos objetivos do trabalho escolar e trazendo como um dos resultados reais benéficos desse contacto imediato, o trabalho de cooperação entre os membros da escola e da comunidade. Assim o trabalho da escola será não só muito mais real como também mais eficiente uma vez que merecerá também a aprovação entusiástica da família.

V — Teorias correntes e modernas concepções da educação aumentaram a responsabilidade do diretor. Progresso na metodologia, pesquisas no campo da psicologia educacional, problemas referentes à saúde dos escolares tudo isso vem possibilitar o uso de novos instrumentos e de novas técnicas de trabalho mas, ao mesmo tempo que proporcionou maior variedade na ação educativa, aumentou a dificuldade dessa mesma ação. com esse surto de desenvolvimento tornou-se ainda mais complexa a vida social e econômica. A adaptação a esse meio social, tão complicado, é um encargo que veio

sobrecarregar ainda mais os órgãos de educação e refletir sobre a própria escola.

com esse desenvolvimento surgiu uma grande variedade de instituições que prestam assistência à escola e com ela se articulam.

Alguns órgãos de assistência à criança foram criados com o fim de ajudar o professor na aplicação dos princípios técnicos e científicos e facilitar o cumprimento da obra educativa.

Dentre esses órgãos mencionaremos três apenas:

A — a assistência médico-escolar;

B — a assistência dentária;

C — a assistência social.

"Espírito são em corpo são", já diziam os antigos. Ajudar a criança a conquistar vigor físico, saúde perfeita é ainda hoje um dos objetivos do trabalho escolar. o ideal seria que todo o sistema escolar pudesse dispor desses serviços. Organizando-se e coordenando-se esse trabalho de assistência à saúde com o trabalho dos professores obter-se-á o melhor dos resultados na obra educativa.

VI — Aos sistemas escolares compete portanto manter um serviço permanente de assistência médico-dentária junto aos estabelecimentos de ensino. Todos os alunos ao ingressarem na escola serão cuidadosamente examinados pelo médico e pelo dentista escolar, assistidos por uma enfermeira escolar. Em colaboração organizarão eles a ficha de saúde de cada aluno. Periodicamente, voltarão as crianças a novos exames. Só assim poderemos prevenir muitos males que possam influir de maneira desfavorável, no desenvolvimento físico e mental dos escolares.

Eis a razão pela qual os modernos estabelecimentos de ensino já dispõem de um gabinete médico-dentário e seu competente instrumental.

Nunca será porém demais insistir na coordenação dos serviços para o desenvolvimento da campanha da boa saúde entre os escolares.

Diretores e professores devem ser informados das condições de saúde de cada aluno para que o trabalho educativo esteja de acordo com as necessidades de cada um. Também os professores devem encaminhar ao médico qualquer caso suspeito seja de enfermidade física ou mental.

Ilustremos a questão: — Descobriu o médico escolar que um determinado aluno é míope, dará êle disso imediato conhecimento ao diretor e ao professor da criança; este último, por sua vez, providenciará imediatamente para que o lugar ocupado pelo aluno na classe não venha agravar o defeito de visão apresentado. Hoje em dia, os processos modernos de educação física exigem que a organização das turmas de alunos para a prática de exercícios físicos obedeçam a certos requisitos que só podem ou melhor só devem ser determinados pelos médicos.

Compete à enfermeira escolar, sob a direção do facultativo e como sua ajudante : encaminhar ao médico e ao dentista todas as crianças para exame; pesar e medir periodicamente os alunos fichados; visitar as classes procurando formar nas crianças hábitos e atitudes favoráveis à preservação e à conservação da saúde; assumir a responsabilidade dos curativos necessários e da aplicação de injeções; visitar as famílias dos alunos em suas casas ensinando assim, ao vivo, os preceitos da higiene, estabelecendo um traço

de união entre a escola e o lar, prescrevendo cuidadosas medidas profiláticas em prol da saúde dos escolares e de suas famílias.

VII — Outras instituições existem que vêm concorrer para salvaguardar o bem estar físico, moral e mental dos alunos, oferecendo-lhes ainda oportunidade para a formação de hábitos sociais e econômicos.

Essas instituições auxiliares da escola são instrumentos de grande importância para o bom êxito da obra educativa. Por meio delas o diretor poderá comunicar ao meio social as instruções educativas do seu estabelecimento.

Entre elas citaremos em primeiro lugar
A — A Caixa Escolar.

Por que a fundação de uma caixa escolar no Grupo?

Ninguém ignora:

1. que uma criança subnutrida é geralmente desanimada, não tem vontade, digamos mesmo, de aprender;
2. que uma criança maltrapilha, cujo corpinho se ache exposto à ação das intempéries, se torna bisonha, acanhada.

Existe portanto íntima relação entre o estado físico do aluno e a sua maneira de reagir em face das atividades escolares.

Serão portanto objetivos da caixa escolar:

- a) distribuir uniformes, isto é, roupa, calçados e objetos indispensáveis ao uso pessoal dos escolares, aos alunos comprovadamente pobres;
- b) fornecer uma assistência alimentar, sob a forma de sopa, copo de leite, pão, frutas, em suma de uma merenda qualquer aos alunos necessitados;

c) adquirir e distribuir livros didáticos e material escolar entre os alunos pobres do estabelecimento;

d) prestar assistência médica e dentária, sob a orientação de autoridades sanitárias distribuir os medicamentos, mais em uso, conjugando esforços de instituições que venham auxiliar a caixa;

e) auxiliar, desde que o orçamento permita, as instituições extracurriculares para que estas se desenvolvam e delas participam todos os alunos.

Em virtude do dever de solidariedade social, mais até do que pelos resultados econômicos que se obtêm, há necessidade de propaganda da Caixa e da formação do hábito de para ela todos contribuir — diretor, professores, alunos, pais, responsáveis, até mesmo com a pequena parcela de uns poucos centavos mensais.

Justamente na coleta dessas contribuições encontra a Caixa os meios financeiros destinados ao custeio dos serviços que lhe cabem.

Alguns Estados da União estabeleceram uma pequena quota a ser paga, por ocasião da matrícula por aqueles que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos. Seria interessante entretanto que os diretores que conheçam bem o meio em que está localizada sua escola fizessem variar a contribuição segundo a zona, o bairro, a escola e até mesmo atendendo à situação econômica de cada contribuinte. Outros Estados fizeram ainda reverter em benefício da Caixa Escolar todo o desconto de vencimento de professores que não é pago ao professor substituto.

Cuidemos de que as caixas não tenham recursos financeiros, como se fossem estabelecimentos bancários; salvo pequenos fundos de reserva, toda a receita anual deve ser gasta em beneficiar as crianças mais necessitadas.

Sua direção deve ser entregue a pessoas de boa vontade que compreendam seus objetivos.

B — Vejamos agora a Associação de Pais e Mestres também chamada de Pais e Professores ou Círculo de Pais e Mestres ou ainda Associação de Mães, outra instituição que deve existir, onde convenha organizá-la.

Como há grande vantagem em que reine o melhor entendimento entre pais, professores e a comunidade em geral, quase que podemos afirmar que de todas as instituições é a Associação de Pais e Mestres a mais específica para estabelecer esse contacto entre a escola e o lar.

Em colaboração devem procurar, pais e mestres, resolver os problemas relacionados com a saúde, o comportamento, não só do aluno como das próprias famílias dos escolares.

Essas associações não devem exigir pagamento, servindo apenas como patrocinadores de festas e reuniões escolares bem como de propaganda da escola.

Várias são portanto as atividades em que podem-se empenhar os membros dessas Associações. Não queremos entretanto deixar de recomendar que, para o bom êxito da colaboração, sejam promovidos e levados a efeito por pais, mães e mestres, palestras, cursos, sobre assuntos de importância para a vida da escola e do lar e problemas relacionados com a alimentação das

crianças, a higiene, o sono, o vestuário, a frequência, os dentes, a verminose, a higiene da água, as diversões, a educação dos filhos, os brinquedos, etc., e ainda com os processos de ensino, a maneira de ensinar a criança a estudar, etc.

Por meio dessas associações deverá a escola solicitar a visita mensal do pai ou da mãe de cada aluno ao estabelecimento, para conhecimento dos trabalhos escolares dos filhos e maior entendimento com os professores na obra educativa comum da escola e do lar.

C — Merenda Escolar ou Cantina Escolar é outra instituição destinada a salvaguardar o bem estar físico, moral e econômico melhorando o estado geral dos alunos, o que vem refletir no trabalho escolar favorecendo a mudança de certos hábitos nas famílias.

Organizada essa instituição na escola, devem diretor e professores pesquisar :

1. quais as crianças que vêm sem refeição para a escola;
2. quais as que não trazem merenda;
3. quais as que compram no trajeto para a escola ou trazem de casa pastéis, balas, doces, rapaduras, etc.

Cabe então à Cantina providenciar para essas crianças uma merenda sadia a ser distribuída entre os alunos pobres e a venda a preços módicos àqueles que puderem comprá-la.

Quer a Associação de Pais e Professores, quer a Caixa Escolar poderá ficar com o controle da Cantina.

Nunca porém deverá a Cantina ser entregue a estranhos porque esses, preocupados com o lucro, quererão

fazer comércio, ao invés de servir ao objetivo principal que é justamente prestar assistência alimentar ao escolar necessitado.

com a ajuda do diretor poderá a instituição encarregada do controle designar uma comissão a qual com o auxílio de uma comissão de professores corrigirá a parte financeira e a organização racional dos cardápios.

Recomenda-se ainda interessar o mais possível, nessas atividades, não só as mães dos alunos mas também as mães de família da comunidade.

VIII — Como acabamos de expor não múltiplas e complexas as funções sociais do diretor.

Tanto êle como sua escola devem estar sempre prontos para receber não só os pais dos alunos mas todas as pessoas interessadas no desenvolvimento do trabalho escolar.

E esse trabalho será tanto mais produtivo quanto maior for o apoio entusiástico prestado pelas famílias dos alunos e pela comunidade em geral às atividades escolares.

Na atitude do diretor em face das exigências do meio se resume, portanto, em grande parte o êxito da obra educativa.

Eis porque, apesar de sedição, nunca será demais repetir a sentença:

"Tal diretor, tal escola". — DULCIB KANITZ VIANA — (*Educação*, Rio).

A UNIVERSIDADE E SUA FUNÇÃO CULTURAL

Grave erro foi do governo português o não haver cuidado devidamente da instrução no Brasil — colônia, e, em especial, o de não ter

criado aqui uma Universidade. Predominou a preocupação lamentável de que devessem recorrer à metrópole, os que aspirassem a uma cultura superior à administrada aliás bem escassamente, nestas remotas paragens. E para acentuar este erro por uma de suas faces, notemos uma circunstância toda desfavorável politicamente ao govêrno de Portugal. É que os moços cujos recursos permitiam o estudo na Europa, não se dirigiam apenas à Coimbra: iam cursar outras Universidades, especialmente em França, e trazer depois as idéias que o mesmo govêrno tinha tanto a peito impedir viessem a medrar no Brasil. De lá, no cérebro de moços patriotas, veio a faísca, destinada a deflagrar todo o ardor concentrado na alma de Tiradentes.

Não imitaram esse processo os colonizadores espanhóis, que, por toda a parte, fundaram Universidades.

A primeira Universidade criada e instalada na América foi a "São Marcos", de Lima, no Peru, em 1551, dezesseis anos apenas depois da fundação da cidade. Muitas outras foram surgindo, que seria longo enumerar. Somente 85 anos depois, em 1636, se fundou na Colônia de Massachussets Bay o "Newton College" que passou a "Cambridge College" e que em 1638, passou a "Harvard College" e em 1780 a "Harvard University", de Boston, a mais antiga, pois, dos Estados Unidos e uma das melhores do mundo.

o plano de uma Universidade no Rio, organizado pelos Frades Franciscanos do Convento de Santo Antônio, aprovado pelo govêrno a 11 de junho de 1776, não teve andamen-, to; e a idéia generosa dos Inconfidentes morreu com eles. Só recen-

temente conseguimos ter Universidades do Brasil.

A Universidade de Minas Gerais foi criada pela lei n. 895, de 10 de Novembro de 1925, na presidência Melo Viana, lei apenas de autorização que não foi levada a efeito no curto prazo daquela administração, uma das rmais férteis que temos tido em realizações da mais alta importância e dos melhores frutos.

Dois anos depois, pela lei n. 955 de 7 de Setembro de 1927, na presidência Antônio Carlos, foi criada e instalada a 15 de Novembro seguinte a nossa Universidade.

o benemérito Presidente do Estado, disse então ao saudar o primeiro Reitor, com uma elevação e clarividência que a todos encantou sem surpreender, acaba de realizar um ato de govêrno da mais alta relevância, cujas conseqüências precípua só rmais tarde se poderão devidamente apreciar (Revista da Universidade de Minas Gerais, Tomo I do volume 1, pág. 71).

Iniciada sob os rmais felizes auspícios, recebeu dentro em pouco a Universidade dois tremendos golpes, desfechados um pelos seus próprios alunos, outro pelos próprios governantes. Sobrevivemos ao primeiro e, devido ao Presidente Getúlio Vargas e Benedito Valadares, escapamos também do segundo. Golpes foram êsses de que a Universidade ainda não se refez de todo.

Lembrarei um episódio que me foi narrado no Rio pelo próprio professor Mendes Pimentel. Visitava êle com o Presidente Antônio Carlos o terreno destinado à Universidade, de onde, como é sabido, goza magnífica vista sôbre a cidade. Voltando-se para êle disse-lhe: "Note

que este terreno fica em nível superior ao do Palácio da Liberdade". — "Percebo respondeu sorrindo Antônio Carlos; e fique certo de que considero a Universidade como a obra culminante do meu govêrno".

Em três pontos resume Charles Elliot, o grande reformador de Harvard University, onde foi Reitor durante quarenta anos, a função da Universidade.

"Em primeiro lugar, a Universidade ensina. Ensina as línguas e literaturas antigas e modernas; a Geografia e a História, a Antropologia e a Etnologia, as instituições civis, políticas e religiosas; a filosofia e a teologia; o homem no seu corpo e nas suas faculdades; a terra nos seus recursos minerais, vegetais e animais; as ciências e as artes; as belas artes e as artes mecânicas. Ensina, pois, as mais variadas especialidades, com a grande vantagem de dar ao conjunto o mesmo espírito e a mesma orientação geral.

Segundo o princípio dominante nos Estados Unidos nenhum assunto digno de estudo é indigno de figurar na Universidade. Dela podem sair médicos, engenheiros, advogados, teólogos, artistas, professores, mecânicos, homens de letras, matemáticos, químicos, eletricitistas, jornalistas, "bibliotecários, etc. etc.

Contra essa orientação já se têm insurgido algumas autoridades na matéria, acreditando que se vai exagerando com desprestígio da Universidade. Como quer que seja, nos Estados Unidos, como aliás se vem fazendo na Alemanha, houve uma combinação feliz das faculdades de Filosofia, Teologia, Letras, com as escolas técnicas, dos estudos desinteressados e dos profissionais fu-

gindo, igualmente ao tipo medieval puro e ao tipo moderno, individualista e revolucionário, de escolas isoladas, independentes, com uma desarticulação nefasta do "ensino". Aliás, na própria Idade Média, não eram inteiramente estranhas à Universidade, embora estranhas à Filosofia, às "artes mecânicas".

Santo Tomás de Aquino em sua última estada na Itália, prometera aos ARTIFICES de Paris um tratado: "De aqueducto" e outro sôbre máquinas. Colhe-o porém a morte, aos cinquenta anos apenas, antes que pudesse cumprir a promessa.

Quanto a nós, desastadamente não pertencemos a tipo algum: só temos agora na Universidade escolas técnicas.

"Em segundo lugar a Universidade acumula conhecimentos", sob a forma de bibliotecas, museus, coleções mineralógicas, geológicas, paleontológicas, etnológicas, etc. galerias de artes, etc., etc.

Nos Estados Unidos, em geral, o edifício que se destaca mais na cidade universitária é a biblioteca, magnífica sempre. Nesse assunto estamos ainda em começo e pouco temos. Entretanto, em vista dos nossos escassos recursos, é já bastante o que se tem conseguido. As nossas quatro escolas possuem já bibliotecas que prestam grandes serviços. Iniciei em 1931 a biblioteca da Reitoria já bastante freqüentada.

"Em terceiro lugar a Universidade investiga" e procura avançar sempre além dos conhecimentos de cada época. Esse é o nosso ponto fraco.

Precisa dispor a Universidade do aparelhamento necessário não sò-

mente para ensinar a ciência, mas também para fazer a ciência, aparelhamento para a pesquisa e investigação de novos fatos e a conquista de novas verdades.

uma Universidade que não fôr centro de experiências e pesquisas, não poderá ser por muito tempo um foco de ensino e de cultura, diz o já citado Charles Elliot.

Efetivamente, reduzido a ciência já feita, só ao que lemos nos livros, o ensino universitário emperra e morre na rotina. Não é possível que o professor, principalmente em certas matérias, renove continuamente o ensino por meio de novas conquistas. Na maioria dos casos, porém, é possível, se não pelos próprios trabalhos ao menos pelo acompanhar os alheios, arejar o ensino e fugir à rotina.

Entre nós, porém, pèssimamente remunerados, não podem os professores consagrar às cátedras na Universidade a sua atividade integral. E que o pudessem, quais os elementos, os meios, o aparelhamento que teriam à disposição para os seus estudos, pesquisas, investigações, experiências?

Os professores que alguma coisa fazem fora das preleções ou trabalhos práticos do seu horário, publicando livros sôbre a sua especialidade ou realizando a descoberta de algum fato ainda desconhecido ou de alguma verdade nova, são verdadeiros heróis, são sacrificados voluntários. Não podem, pois, constituir a maioria.

Esses formam-se por si mesmos e não poderão ser o produto de leis, que obriguem os professores a permanecerem um certo número de

horas por dia dentro dos edifícios universitários sem saber para que.

Assim, pois, a Universidade ensina, acumula ensinamentos feitos e investiga novos. Não é, porém, essa a função integral da Universidade. Fora desse domínio em que ela rmais diretamente age, outras funções culturais desempenha. A Universidade, diz Charles Elliot, exerce uma influência niveladora e unificadora, pois nela estudam lado a lado ricos e pobres, nobres e plebeus. Fomenta e favorece a tolerância entre as opiniões. Facilita a unificação dos conhecimentos mútuos que os homens conseguem uns dos outros, através da vida.

Constitui uma escola de espírito público. Trabalha pelo predomínio intelectual, pelas forças do espírito contra o peso acabrunhador da riqueza material, dos interesses e atividades que o mundo carrega. Combina harmoniosamente a educação literária, a científica e a profissional.

Em todos os países por mim visitados, verifiquei o carinho com que se tratam as Universidades e a importância que a elas se ligam. E pesa-me dizer que o mesmo não vejo entre nós. Frequentemente se ouvem considerações depreciativas. E como é impossível encontrar professores que só do professorado retirem, não digo fortuna, porém uma simples folga na vida, numa terra em que é geral terem todos família numerosa, resulta considerar-se a profissão como uma espécie de malandragem ou como uma função a que se entregam os que não dão para outra, a menos que não a julguem simples achega ao orçamento doméstico.

Ê indispensável que os professores amem e prestigiem a Universidade, sem o que não a poderão ver amada e respeitada. E indispensável para a Universidade o apoio caloroso e o afeto indefectível dos estudantes. Se souberem honrar a sua Universidade com o estudo, a assiduidade às aulas e trabalhos, o respeito aos professores e a disciplina por toda a parte, eles constituirão uma censura nobre aos professores desiludidos, um estímulo e recompensa aos bons, e atrairão sobre ela a consideração pública.

Vemos os nossos próprios governos abundarem nessa opinião, porquanto todas as medidas que se têm tomado para moralizar o ensino, visam mais o professor que o aluno, não se levando em conta que dessas medidas prejudiciais aos bons professores, zombam os desonestos que tudo sabem burlar.

A contribuição particular às Universidades, sob várias formas, é admirável nos Estados Unidos. Há laboratórios de pesquisas, gabinetes de trabalho, pavilhões inteiros, devidos à intervenção da fortuna particular.

Doações, legados, fundações, contribuições, são as várias formas por que se efetivam tais auxílios.

Oxalá fizessem entre nós o mesmo, os que dispõem de grandes recursos. Se receiam má aplicação, podem precisar o destino de suas contribuições de modo a invalidá-las se assim acontecer.

Em suma, ninguém deve ser indiferente à Universidade. Amem-na todos, e ela prosseguirá com imenso benefício para o país. — Lúcio JOSÉ DOS SANTOS — (o *Diário*, Belo Horizonte).

A BIBLIOTECA E A EDUCAÇÃO

A Biblioteca, como instituição cultural, com tarefa de documentar o conhecimento humano através do livro, é velha de muitos séculos.

Como instituição humana é mutável e tem acompanhado a evolução do homem através dos tempos. Hoje em dia tomou feição social e exerce função essencialmente educativa.

Ao afirmarmos isso não nos referimos às bibliotecas especializadas em educação, nem tão pouco às bibliotecas de estabelecimentos de ensino. Referimo-nos à Biblioteca Pública, em sua concepção moderna, de um organismo vivo a serviço do desenvolvimento intelectual, moral e espiritual do indivíduo.

Pelos variados serviços que presta é centro de documentação, de cultura, de estudo, de informação e de recreação de uma coletividade.

Na formação democrática de uma sociedade a Biblioteca Pública é o complemento natural da Escola Pública. Sua posição não é, apenas, estar passivamente aberta a todos, mas deve ir ao encontro de todas as necessidades do meio, servindo a todo cidadão, indistintamente, qualquer que seja sua condição social, grau de cultura, idade, sexo, credo religioso ou político.

Seu valor na educação popular valeu-lhe a denominação de "Universidade do Povo".

Como disse Thomas Dossing, ao formular o programa das bibliotecas públicas da Dinamarca — "As bibliotecas públicas devem contribuir para a educação geral do povo em todos os graus de seu desenvolvimento e completar o ensino escolar".

Èsse ideal da biblioteca pública é ainda tão pouco conhecido entre nós que somos muitas vezes inclinados a pensar em biblioteca pública em termos de bibliotecas técnicas ou especializadas, destinadas a sábios e pesquisadores.

No entanto, seus benefícios devem atingir todos os habitantes, quer da cidade quer do campo. Através dos serviços de empréstimo ou de extensão, nas filiais, sucursais ou pela biblioteca ambulante, ela servirá a zona rural, os hospitais, as prisões, as escolas, as fábricas, e todos os lares em geral.

A biblioteca precisa interessar-se cada vez mais por determinados objetivos sociais, econômicos, políticos e culturais e aprender a utilizar seu material e seu pessoal no auxílio aos leitores e na obtenção desses objetivos. Não é tarefa do bibliotecário ensinar às pessoas o que devem pensar, mas, antes, ajudá-las a resolverem por elas mesmas o que devem pensar.

o verdadeiro bibliotecário considera a biblioteca não como um mecanismo, mas como um organismo vivo, não como uma instituição rígida, mas como uma força real e crescente.

A tarefa essencial da biblioteca no domínio da educação é tomar as pessoas tais como são e ajudá-las a elevarem-se pouco a pouco a um nível superior de cultura.

A existência de uma biblioteca pública numa comunidade é por si só a afirmação de que a comunidade crê o indivíduo capaz e desejoso de continuar sua instrução ao longo da existência. Será letra morta se a biblioteca não tiver crédito financeiro, estiver mal localizada ou não

contar com pessoal qualificado, de cultura suficiente, e se lhe faltar administração competente.

As bibliotecas, em sua feição particular, diferem umas das outras, como diferem as coletividades; uma grande cidade, com numerosa população espalhada em extensa área, exige uma organização de serviço de biblioteca inteiramente diverso de uma pequena cidade circundada por homogênea zona rural.

Devem estar instaladas em local apropriado, de fácil acesso, o aspeto acolhedor, com mobiliário que corresponda às necessidades do serviço interno e às exigências do público a que se destina.

Todos os detalhes tem importância para preencherem sua função educativa, desde a decoração simples e sóbria, que é elemento de educação artística até a atenção e polidez com que é atendido o leitor.

Todo o serviço deve ser tão perfeito quanto possível, constituindo por si mesmo elemento de orientação e aperfeiçoamento do leitor.

A base da documentação é o livro, não se devendo excluir outros materiais e documentos utilizados para a conservação e difusão dos conhecimentos humanos, tais como — discos, filmes, mapas, gravuras, fotografias, etc.

A coleção de livros é, portanto, sumamente importante. Sua escolha requer atenção especial. Baseando-se no estudo minucioso do meio a que se destina, dos interesses e necessidades locais, das condições de vida profissional, atenderá aos diversos graus de cultura representada na comunidade.

uma boa coleção será constituída de obras fundamentais nos diversos

ramos da cultura artística, científica e literária, inclusive livros de referência (dicionários, enciclopédias, anuários), obras universais, em tradução ou no original, contribuições nacionais na literatura, atualidades, biografias, viagens, romances, livros para leitura domiciliar e para leitores especiais.

Diversos tipos de livros para diversos tipos de leitores. Manuais técnicos, complementares para os rapazes estudantes, de economia doméstica e cuidados higiênicos para as donas de casa, esclarecimentos sobre pragas e o modo de combatê-las para o agricultor, dados biográficos para um conferencista, noções de cooperativismo para um membro de sindicato ou agremiação trabalhista, bibliografias para um professor, e um romance ou livro de poesias para a recreação de um funcionário em folga domingueira.

A biblioteca é assim não somente um agente de aperfeiçoamento individual, uma fonte inesgotável de alegria e interesse, mas também uma agência de paz entre os povos. Abriga em suas estantes os grandes pensadores de todas as épocas, de todos os países e de todas as opiniões.

Para tal devem ser ouvidos especialistas na seleção de livros técnicos e científicos, sendo preciso que se acompanhe a crítica literária, que se conheça o comércio editorial e esteja em contacto com as bibliografias.

A biblioteca não se limita a satisfazer as necessidades atuais dos leitores; deve estimular e desenvolver aptidões e inteligências, elevar os espíritos e formar o gosto.

A coleção básica precisa ser mantida em dia, constantemente revista para renovações; revisão esta que requer cuidados especiais.

A escolha do pessoal é de capital importância.

O bibliotecário é a alma da biblioteca; dele depende a eficiência de todos os serviços.

Há uma vocação para bibliotecário, que se traduz no livro e pela leitura, no desejo de servir de instrumento em sua propagação, no cuidado de aperfeiçoar os meios técnicos da profissão.

Para o bibliotecário deve-se exigir uma formação cultural, de nível nunca inferior a do professor secundário e um preparo técnico específico, adaptado às condições do meio, mas comparativamente universalizado. A par disso, as qualidades morais e sociais, indispensáveis a um educador.

A tarefa de orientador de leitura requer amor e conhecimento dos livros, perspicácia na sua avaliação, compreensão e análise do meio onde vai atuar e do público que vai servir, para que o bibliotecário seja um intérprete das necessidades dos leitores e um introdutor de autores e obras.

E para ser intérprete das necessidades dos leitores é preciso conhecê-los em suas diversas idades.

Uma biblioteca pública estará falhando às suas finalidades se não der atenção à população infantil.

A secção dos pequenos leitores exige grande atenção, não dispensando ambiente com acomodações adequadas às idades e às necessidades de movimento.

Os livros devem ser cuidadosamente selecionados por conhecedores da psicologia infantil e da literatura

para crianças, levando-se em conta, também, a apresentação material, os valores morais, a linguagem correta, a exatidão do texto nos livros informativos, os interesses peculiares de cada fase nos livros de imaginação e fantasia. uma coleção de álbuns de gravuras para as que ainda não sabem ler, e ainda livros de pequeno texto para as recém-alfabetizadas são indispensáveis.

o bibliotecário desta secção precisa ser treinado no trato com crianças e saber aproveitar as atividades e gostos individuais para a formação do hábito da leitura, promovendo horas do conto, clubes de leitura, concursos, etc.

É de todos bem reconhecido o valor da biblioteca escolar como auxiliar da educação, mas não nos esqueçamos que manter bibliotecas eficientes em todas as escolas é dispendioso e acarreta muitos problemas de pessoal, espaço e material. Como resolver este problema? Pela colaboração da biblioteca pública com a escola.

A biblioteca pública poderá fornecer coleções ambulantes de leitura suplementar, que visitem as salas de aula em rodízio, para as escolas que ainda não possuem a biblioteca própria.

Há vantagens em se estabelecer fora da escola uma secção especialmente dedicada às crianças. A frequência à biblioteca oferece à criança nova forma de socialização.

Trabalhando para o desenvolvimento da personalidade humana, a biblioteca não pode negligenciar a fase da adolescência — tão importante na formação do futuro cidadão. É necessário que a biblioteca estimule os interesses dos jovens, orien-

tando-os nas suas aspirações culturais, pelos livros apropriados e pelo bibliotecário especializado, capaz de captar confiança e simpatia.

Para manter os interesses dos leitores, o bibliotecário deve promover atividades relacionadas com a biblioteca tais como: clubes de leitura, discussão de temas, audição de discos, projeção de filmes, demonstrações técnicas, exposições, trabalhos em equipe...

Quanto à posição das bibliotecas em face dos adultos, a resolução dos delegados à Conferência de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca em julho de 1949 "reconhece que as bibliotecas têm um papel essencial na sua educação", apoia o documento apresentado pela UNESCO intitulado "A biblioteca pública, força viva a serviço da educação popular" e recomenda aos Estados Membros que estudem esse texto e que façam dele, na medida do possível, a base de suas ações.

É a primeira resolução nesse sentido adotada por um grupo de educadores de diferentes países.

Para isso a UNESCO já promoveu dois cursos internacionais para bibliotecários, um realizado na Inglaterra e outro na Suécia, a fim de fornecer-lhes as diretrizes gerais para aplicação de programas de atividades relativas à educação de adultos. — R. VILELA — (*Educação*, Rio).

ASPECTOS DO ENSINO DA ARQUITETURA

A despeito da importância hoje adquirida pela arquitetura, principalmente no Brasil, onde ela alcan-

ção um nível de franca predominância em relação às demais atividades profissionais e artísticas do País e em relação ainda ao alcançado pelos outros países do mundo não data de muito a existência do seu ensino regular como hoje o entendemos.

Por largo período esteve a arquitetura ligada a dois ramos do saber humano, a duas formações profissionais diversas, se bem entrosadas, e formações que por vezes se divorciavam, quais sejam as de técnicos — os engenheiros militares ou civis e os oficiais mecânicos construtores — e a dos artistas, formados em ateliers de desenho e pintura, depois em escolas de Belas-Artes através de cadeiras de desenho arquitetônico. É claro que muitos profissionais aliavam muito bem o engenho, arte de que falam os documentos antigos, mas esta ligação dependia sempre muito mais das capacidades individuais do que propriamente de uma formação didática adequada.

Por esta razão, e passada a fase em que as construções se planejavam na própria obra como no período medieval, começou a se fazer sentir um certo desajuste formal e prático entre as preocupações artistas, concebidas no estúdio por artistas sem qualquer formação técnica e as preocupações técnicas entregues a profissionais sem base artística. E sa, a princípio por especialização da mão-de-obra, os desenhos ainda foram mais ou menos bem compreendidos pelos encarregados de sua execução, pouco depois tornou-se difícil este entendimento e as deformações dos projetos cada vez mais se acentuaram. Exemplos

elucidativos de como pode conduzir a resultados diversos a aplicação dos planos nas construções são aqueles que dizem respeito a obras planejadas pelos grandes mestres, cujas realizações ora executadas por eles mesmos, ora por outrem, apontam diferenças substanciais. E visível, entre nós, este fenômeno nas obras onde interferiu Antônio Francisco Lisboa. Em São Francisco de Ouro Preto, de São João Del Rei, nos profetas de Congonhas, a sua concepção, o seu modo de sentir está plasmado pois decorreu do seu próprio trabalho. Já na matriz de Tiraden-tes ou nos altares de São Francisco de Ouro Preto (laterais) a execução de outro profissional deu à obra um caráter fundamentalmente diferente daquele que, com certeza, indicava o projeto de Antônio Francisco.

Ora, se este divórcio entre planejamento e execução, entre a técnica e a arte se verificou em época e meio bastante mais favoráveis do que os atuais o bom ajuste destes dois fatores, em virtude da aceitação geral de um determinado estilo, já caldeado e quase metodizado através de várias gerações e em virtude do trabalho conjunto, em várias oportunidades, de grande número de artesãos em verdadeiras equipes, muito maior seria, posteriormente, as dificuldades a vencer para um melhor entendimento da arte e da técnica nas construções.

E releva acrescentar que, por aquela época, tanto os oficiais da obra como os planejadores, formavam-se igualmente na escola prática das edificações, interferindo ambos, diretamente nelas e acompanhando, ambos, o seu desenvolvimento.

com as inovações introduzidas entre nós pela Missão de Lebreton, paralelas que também na Europa se faziam sentir, refletindo a experiência já tentada no renascimento, outros caminhos vieram a se impor. A arquitetura, mais dependente das experiências passadas e nelas baseada, exigia um aprendizado teórico escolar para a fixação, não mais do sentir ou dos processos construtivos em voga, mas para a fixação, dizíamos, do aspecto plástico, quase decorativo podemos dizer, que caracterizava épocas pregressas. Houve necessidade de se estudar o aspecto da arquitetura grega, da romana, da gótica e, como a preocupação, nas aulas de arquitetura não incluíam cadeiras técnicas, evidentemente o estudo se limitava ao citado aspecto, ao caráter externo, sem maiores preocupações pela verdade construtiva que representavam.

Aparecem então pintores como Ataíde, ensinando arquitetura, isto é, desenho arquitetônico e, se por um lado o desenho e a pintura venham adquirindo uma função prática, funcional quase como indicam as suas várias modalidades — pintura histórica, pintura de paisagem, desenho arquitetônico, etc. — por outro lado restringiram de muito, no que diz respeito à arquitetura, o verdadeiro campo desta atividade.

Em conseqüência acentuaram-se as divergências entre o projetar e o construir, entre as decorações aplicadas sobre os panos de paredes, pilastras, cornijas, motivos florais, etc, e as soluções construtivas, maciços, estruturas etc, divergências também notadas entre o tratamento das fachadas principais, onde intervinha o artista, e o resto da edificação en-

tregue ainda por largo tempo à experiência dos mestres de obras, ligados aos partidos tradicionais.

35 verdade que um ou outro mestre, como Grandjean, lutaram por modificar o ambiente, propugnando por um maior apreço pelo tradicional no que êle continha de experiência, de adaptação ao meio, e por uma melhor compreensão dos problemas arquitetônicos, considerados no seu todo, função, higiene, economia, verdade, sociologia, etc, e não apenas como decoração superficial. Todavia, o ensino da arquitetura não aproveitou esta orientação e, por muito tempo continuaria ainda a compreender-se em simples aula ou, mais tarde, curso, da escola geral das Belas-Artes. Esta hipertrofia artística da arquitetura concluiu por quase abolir os termos arquitetura e arquiteto do linguajar comum, substituídos pelos de construção e projetista ou fachadista, em paralelo com o de mestres ou construtores.

Só há bem pouco tempo, a partir talvez dos trabalhos de Gropius na Alemanha, é que veio a arquitetura a abranger horizontes mais amplos e positivos no cenário das atividades humanas. o progresso da ciência, dos processos construtivos, dos materiais, a melhor compreensão da vida no seu sentido de conforto, de relações domésticas, as novas concepções de higiene — sol, ar, vegetação — teriam de forçar a ampliação dos estudos de arquitetura, de modo a proporcionar ao arquiteto os meios de relacionar cada um dos fatores intrínsecos ao bom edifício, harmonizando-os funcional e plásticamente para atender às necessidades tanto materiais como espirituais do homem. Vieram então os cursos de

arquitetura mas, já agora, não mais ligados apenas às escolas de Belas-Artes mas também às escolas de engenharia, abrangendo assim, não rmais apenas os aspectos plásticos ou decorativos das edificações mas também os seus problemas técnicos. Todavia, estes últimos passaram a predominar fortemente, relegada a arquitetura e tão somente a uma especialização, uma habilidade ou uma habilitação a rmais nas atribuições do engenheiro civil. Por outro lado o desenvolvimento industrial limitou de muito a contribuição pessoal do criador nas soluções e, como diz Lúcio Costa, "o vínculo de participação efetiva entre o artista maior, autor da concepção mestra da obra e o conjunto de artistas especializados que o executaram — os artezãos — foi bruscamente substituído pela técnica da produção industrializada, onde o processo inventivo se restringe àqueles poucos que concebem e elaboram o modelo original, não passando a legião dos que a produzem de autômatos, em perene jejum de participação artística, alheios como são à iniciativa criadora".

Tínhamos então três lados a considerar: primeiro o ensino da arquitetura ligado às belas-artes; segundo este mesmo ensino ligado à engenharia e terceiro o desligamento de ambos das construções propriamente ditas, entregues a anônimos obreiros. Tentou-se, é verdade, a reforma de ensino da arquitetura, movimento que se frustrou, porém, resultando apenas no Salão de 1931. Pela mesma época regulamentou-se a profissão do engenheiro, do arquiteto e do agrimensor, etapa, que se ficou a dever a Morales de Los Rios, filho. Só então começam a

aparecer no horizonte as delimitações verdadeiras do problema, e por coincidência, é exatamente em Belo Horizonte, a mais nova Capital do País e a rmais erroneamente interpretada até hoje, quanto ao seu poder de absorção das idéias novas, que surgiria a primeira escola de arquitetura do País como entidade autônoma, equidistante dos cursos anteriores e, portanto, isento dos defeitos que a estes comprometiam. Mais tarde também o curso de arquitetura do Rio se desligaria da Escola de Belas-Artes, exemplo que recentemente veio a ser seguido em São Paulo.

Contudo muito resta ainda a examinar para uma adequação perfeita do ensino arquitetônico em relação às exigências da profissão. o complexo problema arquitetônico, ao mesmo tempo abrangendo vários ramos do saber humano mas exigindo a harmonização, em síntese, destes vários ramos para um só efeito, complica e dificulta as soluções a serem adotadas. Se na engenharia complexos similares se verificam, o exercício profisisonal, por outro lado, limita a aplicação dos conhecimentos adquiridos, restringindo-se. em cada caso, à atividade particular da engenharia a que o engenheiro se dedicou, pontes, cálculos, minas, etc. Na arquitetura, pelo contrário a atividade profissional não prescinde da presença simultânea dos vários conhecimentos, a que se acrescentará ainda o talento natural, espontâneo e criador de cada profissional.

Nesta necessidade de entrosamento, de harmonização, de conjugação das várias cadeiras se resumiria, pois o problema a ser ainda estudado. Ensinar estas várias cadeiras

como se fossem compartimentos estanques, desrelacionadas umas das outras não corresponderia ao ideal a procurar.

Considerem-se ainda as dificuldades, já agora de ordem didática, da compreensão do mestre quanto às orientações particulares de cada aluno, fator que, mal resolvido pode conduzir ao cerceamento das vocações naturais existentes. Finalmente deveria ser melhor encarado o problema da ligação mais efetiva do aluno com a obra, estabelecendo-se contatos freqüentes com edificações visando, inclusive a possibilidade da interferência direta do aluno em construções a fim de que familiarizado com as dificuldades e as possibilidades construtivas reais, pudesse depois não só saber projetar o que realmente deseja construir como também aventar melhores soluções, rotineiramente inadequadas. com isso passaria o arquiteto a "compreender" melhor o edifício no seu todo e em seus detalhes, já agora como uma realidade sensível e concreta e não apenas como um desenho alargando também o indispensável contacto entre o criador e o executor das idéias. Por finalidade teríamos o ensino da arquitetura novamente voltado para a "arte de construir", entendendo-se por construir não só o projetar como o realizar.

Os valores plásticos, em virtude da escala reduzida, da observação em planos e da ausência da matéria e da cor, diferem substancialmente no desenho e na realidade. Soluções boas no projeto, consideradas as linhas sobrepostas e o grafismo específico de cada detalhe, na maioria dos casos não se justificam

no edifício onde se substituem por planos, massas, volumes e contexturas da mesma forma que nunca se poderia obter a beleza de um quadro se o transportássemos, se o construíssemos realmente com o material que representa. Compreendendo, assim, o desenho como um meio de expressão, e a técnica como um meio de realização; completados estes dois fatores com a ilustração correlata quanto à história e quanto às teorias estéticas existentes, teríamos então, harmonizados estes problemas, um bom ensino da arquitetura.

— SÍLVIO VASCONCELOS — (*Folha de Minas*, Belo Horizonte).

CRISE DE CRESCIMENTO

Todos quantos acompanham de perto a vida educacional, particularmente o desenvolvimento do ensino público em São Paulo, estão impressionados com o espantoso crescimento da rede escolar que se estende da capital aos rmais longínquos recantos do Estado.

Como a extraordinária extensão da rede escolar coincide com os sintomas de deficiência do sistema, havendo mesmo quem chegue a afirmar a decadência do ensino, tornou-se lugar comum a referência a uma crise de crescimento que estaria afetando a organização pedagógica paulista.

Não cremos que o fenômeno seja eminentemente regional. Em outros Estados da Federação, a situação é a mesma. Fora do país, ao que vimos e lemos, existe também descontentamento com o trabalho das escolas. fi muito rmais provável que

estejamos em face de um mal da época do que de uma deficiência exclusivamente local. Não resta dúvida, entretanto, que muitas medidas poderiam ser tomadas, entre nós, no sentido de atenuar a crise e permitir maior rendimento ao trabalho que os mestres desenvolvem incansavelmente.

Importante aspecto do extraordinário crescimento que vem empolgando nossa rede de escolas é o seu caráter de improvisação. Não conhecemos nenhum plano, qualquer roteiro, que esteja orientando a criação de escolas no Estado. Elas aparecem ditadas pelas razões as mais variadas, sem que jamais sejam criadas à luz de um planejamento. As vezes, por mera coincidência, a escola criada vem satisfazer a uma necessidade. Pode também acontecer que não corresponda a nenhuma exigência do meio em que vai atuar. A distribuição torna-se assim desproporcional. Sem obedecer a qualquer critério de ordem pública, o crescimento assume caráter verdadeiramente patológico. Como terminará isso, só o tempo dirá.

Diz Anísio Teixeira, em sua conhecida obra "Educação para a democracia" que a quantidade, em matéria de escola, não é tudo e que, sem o zelo pela qualidade, pode mesmo constituir um mal para o ensino. "o mal, diz o educador baiano, deixará de ser, não mais a inexistência de escolas, mas, paradoxalmente, por estranho que pareça, a existência de escolas incapazes".

Realmente, de que vale criar mais escolas se ainda não temos prédios para as numerosas unidades já existentes? Se não temos recursos pa-

ra dotar essas escolas que já funcionam, das instalações e do material necessário ao seu melhor funcionamento? Temos que pensar na obtenção de terrenos, na construção dos prédios, na instalação conveniente desses prédios, no fornecimento regular do material permanente e de consumo indispensável, no pagamento condigno aos professores, no custeio pontual e suficiente dos trabalhos de inspeção e orientação, na admissão, sem precariedade, do pessoal técnico e burocrático destinado ao funcionamento das escolas já existentes.

Por outro lado, contamos com escolas de nível médio situadas em lugarejos que mal conseguem reunir alunos para o único grupo escolar que a cidade comporta. Existindo, em vigor, a lei que favorece o transporte de crianças e adolescentes, por conta do Estado, para frequentar escolas situadas em municípios próximos àqueles em que residem, parece-nos um erro deixar de dar a essas crianças ensino melhor na cidade vizinha, pela inconveniente vaidade de permitir-lhes uma escola local, sem as mesmas condições de eficiência do estabelecimento localizado no centro maior.

A ampliação tumultuada da rede escolar não deixa tempo aos responsáveis pela administração do ensino para organizar a assistência técnica sem a qual sofrerá o rendimento quantitativo e qualitativo das escolas existentes.

Acrescente-se a isso que tem faltado também clima oficial para que o pessoal docente e administrativo das escolas paulistas se possa entregar ao trabalho educacional como

deve esse trabalho ser: uma tarefa, antes e acima de tudo, de requintada qualidade.

Vamos contemplando desolados, no campo do ensino primário, como no do ensino médio, a diluição dos clássicos recursos pedagógicos de que São Paulo sempre se gabou. Multiplicam-se eles em extensão, cada dia que passa, mas rarefazem-se, cada instante mais tênues, cada hora mais frágeis, rasos na profundidade.

Devemos e podemos reagir, antes que os males da crise de crescimento se agravem ainda mais. O crescimento só será um bem para o ensino se puder sustentar esse nome na plenitude de sua significação. Expandir a rede sem consolidar suas bases, adelgaçar-lhe a superfície sem pensar na sua consistência, não nos parece fazê-la crescer. Parece-nos mais fazê-la enfraquecer-se. — SÓLON BORGES DOS REIS — (*Correio Paulistano*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

PORTARIA N.º 272,

DE 30 DE DEZEMBRO DE 1952

o Diretor do Colégio Pedro II — Externato, resolve expedir as seguintes instruções a serem observadas nos exames de admissão à primeira série do curso ginásial.

Art. 1º Os exames de admissão à primeira série do curso ginásial serão realizados durante o mês de fevereiro.

Art. 2º As inscrições, devem ser requeridas ao Diretor no prazo de 1 a 24 de janeiro.

Art. 3º Para a inscrição nos referidos exames, será exigida a seguinte documentação:

a) certidão de idade, em original ou documento equivalente, por onde se prove ter o candidato a idade mínima de 11 anos ou que a complete até 31 de julho do ano em que fôr requerida a inscrição;

b) atestado médico de que o candidato não é portador de moléstia contagiosa ou infecto-contagiosa (com firma reconhecida);

c) atestado de vacina anti-variólíca recente, também com a firma reconhecida;

d) 2 fotografias do candidato, tamanho 3x4.

Os requerimentos de inscrição no concurso de admissão à 1ª série do ginásio deverão ser realizados em fórmulas impressas, que serão adquiridas no Colégio.

Art. 4º Os exames constarão de provas escritas e orais de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia.

Art. 5º A prova escrita de Português terá caráter eliminatório, exi-gindo-se do candidato a nota quatro, pelo menos.

Art. 6º A prova escrita de Português, na qual se apreciarão, além de outros elementos, a ortografia, a pontuação e a caligrafia, constará de um ditado, de cerca de quinze linhas de trecho de autor brasileiro contemporâneo, sorteado de uma lista previamente aprovada pelo Diretor, e de uma redação sobre motivo de uma estampa, a qual variará para cada turma.

Parágrafo 1º A prova escrita de Matemática constará, no mínimo, de cinco problemas elementares e práticos.

Parágrafo 2º A prova escrita de Geografia e História constará de 10 questões simples e objetivas sobre o programa da disciplina.

Art. 7º As provas orais constarão de arguições sobre pontos sorteados dentre 20 (vinte), em que serão di-

vididos os programas. Cada examinador argüirá o candidato, no mínimo, durante 5 (cinco) minutos.

Art. 8º A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas atribuídas à prova escrita e à prova oral.

Art. 9º Considerar-se-á habilitado o candidato que satisfizer concomitantemente às duas condições seguintes :

1» — Nota global cinco, pelo menos, no conjunto das disciplinas;

2* — Nota final quatro, pelo menos, em cada disciplina.

Art. 10. Terminado o exame de admissão, os candidatos serão classificados na ordem decrescente graus obtidos, para que, por essa classificação se efetui a matrícula, dentro do número de vagas existentes.

Art. 11. A Secretaria do Colégio restituirá os documentos dos candidatos que forem inabilitados, depois do mês de maio, mediante petição.

Art. 12. Os exames prestados, em qualquer das Seções do Colégio Pedro II, são válidos para matrícula no Curso Ginásial dos demais estabelecimento civis do país. — GILDASIO AMADO — (Publ. no *D. o.* de 9-1-953).

PORTARIA N.º 12,

DE 10-1-1953

o Ministro da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 94, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve :

Art. 1º — É facultada a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário, reconhecidos ou equiparados pelo Governo Federal.

Art. 2º — A tais alunos será permitido o emprego do sistema Braille nas provas e exames, podendo estas serem realizadas em datilografia.

Art. 3º — Desde que haja em cada estabelecimento um mínimo de dez alunos cegos, por série, fica autorizada a admissão de professor cego para ministrar o ensino.

Art. 4' — o ensino do desenho, para os cegos, será substituído pelo de modelagem, nos moldes ministrados pelo Instituto Benjamin Constant, matéria que poderá ser lecionada pelo professor de trabalhos manuais.

Art. 5º — Fica autorizado, no corrente ano letivo, a realização dos exames de admissão com adiamento do prazo regulamentar, correspondente à publicação da presente portaria. — SIMÕES FILHO — (Publ. no *D. o.* de 16-1-953).