

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXV JANEIRO-MARÇO, 1956 N.º 61

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

DAGMAR FURTADO MONTEIRO

Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES

Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Orientação Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Coordenação dos Cursos

MÍLTON DE ANDRADE SILVA

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXV

Janeiro-Março, 1956

Nº

61

SUMÁRIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>	
ANÍSIO TEIXEIRA, A administração pública brasileira e a educação	3	
Luiz ALVES DE MATOS, Atividades extraclasse,	24	
OFÉLIA BOISSON CARDOSO, Alguns problemas do ensino da linguagem ..	35	
ORLANDO FERREIRA DE MELO, Comentários sôbre a monografia "A educação em Santa Catarina"	91	
RENÉ ZAZZO, Reflexões sôbre meio século da psicologia da criança——	113	
RIVA BAUZER, Caminhos que levam à aprendizagem	132	
 <i>Documentação:</i>		
Posse do Ministro Clóvis Salgado na Pasta da Educação e Cultura ..	140	
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	145	
Organização e funções do Centro de Documentação Pedagógica da França	154	
 <i>Vida educacional:</i>		
A educação brasileira nos meses de julho a dezembro de 1955.	170	
Informação do país	194	
Informação do estrangeiro	207	
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Antonino Gonçalves Amaral</i> , Bases pedagógicas da educação de crianças surdas; <i>C. W. Tregenza</i> , O ensino da matemática nas "Grammar Schools" da Inglaterra; <i>Georges Rustin</i> , O exercício; <i>Helena Antipoff</i> , Educação dos excepcionais; <i>Nunes Mendonça</i> , O educador na escola nova		209

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.700, de 29 de dezembro de 1955 — *Dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade do Ceará e dá outras providências*; Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955 — *Aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola*; Decreto nº 38.162, de 28 de outubro de 1955 — *Institui a Ordem Nacional do Mérito Educativo*; Decreto nº 38.283, de 9 de dezembro de 1955 — *Modifica os Estatutos do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura*; Decreto nº 38.327, de 19 de dezembro de 1955 — *Concede prerrogativas de equiparação à Universidade de Campinas e aprova seu Estatuto*; Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955 — *Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais*; Portaria no 951, de 25 de outubro de 1955 — *Estabelece o número mínimo de horas semanais de aula no Ensino Agrícola e dá outras providências*; Portaria nº 872, de 2 de agosto de 1955 — *Baixa instruções sobre exames de suficiência e dá outras providências*. 235

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

Não é nenhuma novidade afirmar-se que uma das tendências de nossa época, com o progresso das comunicações e das técnicas, é o crescimento das organizações humanas, não só no sentido da área territorial sob seu alcance, como no da densidade de sua força unificante e uniformizante. Toda a indústria moderna é uma ilustração, quase diria assustadora, dessa tendência. As críticas ao gigantismo americano se fazem sempre à luz desses aspectos estandardizantes da técnica, excessivamente mecânica, dos tempos atuais.

Essa tendência à grande organização da indústria e à uniformização dos seus produtos decorre do caráter mecânico da produção e da conseqüente facilidade de se produzirem, em massa, antes produtos estandardizados do que produtos diferenciados. A destruição da produção local e da variedade dos produtos é, assim, mais o *resultado* da produção industrial e mecanizada, do que objetivo deliberadamente pretendido e procurado. Se fosse possível idêntica eficiência industrial com fabricação diversificada e em pequena escala, não creio que alguém se opusesse à idéia, que, aliás, não me parece impossível, pois nada há na ciência que impeça o desenvolvimento de uma tecnologia para pequenas organizações, em oposição à atual, para produção em massa.

A minha observação, contudo, restringe-se, nos limites da argumentação que desejo aqui desenvolver, ao aspecto de serem a centralização e a estandardização industriais mais uma conseqüência dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou um ideal. Busca-se produzir mais e com a maior eficiência possível e para isso se organiza a produção em série e em larga escala, com o máximo de planificação, mecanização, divisão do trabalho, uniformização das operações e uniformização de produtos.

A "produção" fundada, assim, em planos uniformes e na repetição indefinida das mesmas fases operatórias faz-se algo de quase automático, reduzindo-se ao mínimo a participação indivi-

dual do operário e exaltando-se ao máximo a contribuição central no sentido de planejamento e decisão. Toda a organização industrial funciona, então, como um organismo, com as funções centrais de deliberação e as funções automáticas de execução.

A velha e pretendida analogia de "organização" com "organismo" ganhou, assim, em face dos métodos modernos de produção, um novo vigor, tornando menos evidente a não menos velha "falácia do administrador", que consiste exatamente nessa propensão a crer naquela falsa analogia e julgar a organização um organismo, como os biológicos, com existência própria, necessidades próprias e até interesses próprios.

A transferência desse espírito, até certo ponto compreensível ou explicável nas puras organizações industriais, para as organizações políticas e de serviços públicos só em parte pode ser feita. Quando a transferência se generaliza, temos nada mais nada menos que totalitarismo.

Ocorre, porém, que o Estado, independente da tendência moderna de centralização e concentração do poder da organização da indústria, já possuía a tendência à centralização.

O Estado, como organização, busca a centralização como forma de exercício do seu domínio — não para produzir, mas para controlar. A sua eficácia consiste em conter e subordinar, sendo, assim, centralizador por essência e natureza. As técnicas modernas de comunicação e transporte, portanto, se fizeram logo instrumentos preciosos de sua ação fiscal, policial e militar, tornando possíveis, afinal, os grandes maciços políticos, entre os quais tende o mundo, hoje, a dividir-se.

A concentração de poder nos Estados seria a conseqüência da sua própria natureza expansionista como organizações do Poder — poder político. A concentração de poder na produção industrial seria, principalmente, um resultado da aplicação de métodos uniformes e mecânicos de produção. Os dois fenômenos são diversos, embora, tanto em um quanto em outro caso, se registre a mesma subordinação do indivíduo à organização, com perda conseqüente de independência e liberdade individual, tanto na organização do "Estado", quanto na produção moderna, seja esta, a meu ver, do tipo capitalista ou do tipo socialista.

Ambas as tendências, hoje facilitadas pelas técnicas modernas, seja a do Estado ao poder absoluto, seja a da produção industrial moderna à concentração, — que acaba por se tornar uma outra forma de poder, — não são tendências pacificamente aceitas, mas, pelo contrário, tendências contra as quais vem lutando o homem, infatigavelmente, na busca de uma organização do Estado e do Trabalho em que se conciliem as suas necessida-

des, de *segurança* — Estado e *eficiência* — Trabalho, com as necessidades de certa independência e liberdade individual, que lhe parecem, talvez, ainda mais que as primeiras, imprescindíveis ao seu bem-estar e felicidade.

Nesse sentido, pelo menos desde 1776 (revolução americana) e 1789 (revolução francesa), vem-se tentando a organização de um Estado, que afinal viemos a chamar de democrático, em que o indivíduo conserve um mínimo de independência pessoal e, na parte em que se sinta subordinado, *participe*, de algum modo, do poder a que esteja sujeito, intervindo em sua constituição e podendo ainda recorrer dos seus atos, mediante mecanismos indiretos e complicados, mas suscetíveis de razoável eficácia.

Tais propósitos, dos mais caros aos espírito humano, opõem-se às tendências do Estado para aumentar o seu poder sobre o indivíduo e à do Trabalho em se organizar de modo a transformar o homem em engrenagem de máquina, corrigindo e moderando estas últimas tendências, quando se tornam inevitáveis, ou, cancelando-as, simplesmente, quando supérfluas ou impertinentes.

Os próprios termos que estou a usar revelam que tais tendências não são algo que se encontra na natureza das coisas, mas outros tantos propósitos, corporificados em pessoas ou grupos de pessoas, que usam vontade e força para impor limitações e uniformidade ao comportamento humano. O Estado, no fim de contas, são os seus funcionários, que, embora divididos em organizações aparentemente impessoais de poder — legislativo, executivo e judiciário — têm uma vontade coletiva e inconsciente tendente à concentração e centralização do poder. E o Trabalho são as empresas industriais, que também têm a sua propensão natural à expansão, com as conseqüentes limitações à independência individual não só dos seus operários, como dos seus próprios clientes.

Do outro lado, opostos ao Estado e às organizações de produção, temos a vontade dos indivíduos, organizada em partidos políticos ou em associações, sindicatos e uniões, nem sempre lúcidos e eficazes em sua luta contra as tendências expansionistas e absolutistas das duas primeiras forças referidas — estatal e industrial — muito melhor organizadas.

Tais considerações visam mostrar quanto é legítimo e necessário examinar-se a tendência à racionalização mecânica da vida moderna, que, longe de constituir-se em algo sempre e indiscriminadamente benéfico ou implacavelmente inevitável, é uma tendência a se admitir com reservas, a moderar sempre que inevitável e a combater sempre que supérflua ou pedantesca, ou grosseiramente contraproducente.

Outra não é a tarefa da democracia, que, constituindo, historicamente, a luta do homem pela organização de um estado em que fique salvaguardada a sua relativa independência individual, passou a ser também a sua luta por uma organização do trabalho, em que não se veja transformado em engrenagem pura e simples de uma máquina econômica.

A feição mais sutil por que se insinua a tendência totalitária do progresso material moderno está no convite que tal progresso, à primeira vista, parece fazer à organização em massa, ou em grande escala, fundada na divisão do trabalho e especialização de funções. Tomado, com efeito, o progresso técnico como simples arsenal de meios de ação e considerando-se que, teóricamente, não há limites para o tamanho da organização, desde que se dividam e uniformizem as funções e se especializem as pessoas para essas funções, está aberto o caminho para o gigantismo organizativo moderno, com a conseqüente *impessoalidade* da organização e concentração irresponsável de poder no pequenino grupo de dominantes e mandantes, do vértice da pirâmide.

A tirania e irresponsabilidade desse tipo de organização é a mais perfeita das que o homem logrou criar, em sua história, até hoje. Porque não é tirânico apenas o grupo central, dotado de capacidade de decisão, mas cada um dos indivíduos componentes da organização, que, agindo como peça de máquina, tem a implacabilidade e a irredutibilidade do dente da engrenagem.

Os tempos modernos, em face disto, estão assistindo a uma fase de absolutismo, que excede tudo que se experimentou em relação ao poder absoluto de reis e sacerdotes, o que não deixa de estar suscitando certas atitudes irônicas de saudade ou mesmo de volta ao regime do poder pessoal. Afinal, um tirano pessoal é melhor do que um tirano gèlidamente impessoal...

A democracia, como regime *do homem para o homem*, importa em evitar tais *organizações* monstruosas, aberrantes da dignidade humana, sejam elas do Estado ou do Trabalho, ou só permiti-las se e quando não ponham em perigo essa imprescritível qualidade de respeito pelo indivíduo, que é a marca de toda saudável *organização humana*.

Em relação ao Estado, os remédios democráticos são os da difusão e distribuição do poder por organizações distritais, municipais, provinciais e nacionais ou federais, em ordens sucessivas, autônomas, de atribuições, de modo que a centralização total acaso inevitável fique reduzida em seu alcance somente às funções mais gerais do Estado soberano, em rigor, às relações com outros Estados, à segurança e à defesa. Na parte em que o Estado assume

funções que não lhe são privativas — a democracia recomenda um pluralismo institucional, que impeça toda centralização perniciosa ao princípio fundamental de respeito da organização pela pessoa humana. Difusão, pela extrema distribuição, do poder propriamente do Estado e pluralização competitiva das organizações outras que prestem serviços ou rejam, de qualquer modo, direto ou indireto, a vida humana, são os dois modos pelos quais a democracia luta contra a tendência totalitária na utilização dos novos meios de controle e produção obtidos pelos progressos técnicos modernos.

Ora, é essa luta democrática que se interrompeu, entre nós, em 1937 e que, retomada nominalmente em 1945, está longe de haver feito o que já devia ter realizado.

Embora não se possa considerar que o país, mesmo no período em que passou pela coqueluche fascista, tenha sido integralmente totalitário, o espírito das leis do chamado Estado Novo foi o da mais extrema centralização, uniformização e mecanização da administração pública. Jogando com as aparências modernas da tendência concentracionista do poder que, de começo, sucintamente focalizamos, e falando um jargão pseudo-científico de "racionalização de serviços", o Estado Novo elaborou um conjunto de leis centralizadoras e uniformizadoras na organização política, jurídica e administrativa do país, como, talvez, não tenhamos tido nem sequer na colônia. E não somente no plano federal. A fúria uniformizante e centralizante estendeu-se aos Estados e aos municípios, como se fazer tudo do mesmo modo, de forma mecânica e estandardizada, sem respeito às circunstâncias nem às pessoas, fosse o último estágio do progresso.

Uniformizaram-se e unificaram-se governos, impostos, orçamentos, quadros, estatutos de pessoal, repartições e serviços, sem consideração de lugar, nem de tempo, nem de circunstâncias, nem de pessoas. Procedeu-se, além disso, à centralização dos serviços de pessoal e material de todos os governos, desde o federal e os estaduais até os municipais, destruindo-se, de um jato, todas as independências e diferenciações e criando-se monólitos burocráticos tão gigantescos quanto inoperantes.

Essa tremenda reforma administrativa decorreu e foi acompanhada de uma série de leis uniformes para todo o país, sôbre todos os assuntos, sem excetuar quaisquer setores especializados — nem mesmo a educação, em cujo campo ou domínio se decretaram "leis orgânicas" a respeito de todos os ramos e níveis de ensino, com incríveis detalhes de matérias ou disciplinas, currículos e programas, quiçá até horários.

São os resultados dessa centralização e uniformização, antes que tudo, profundamente antidemocráticas, que iremos analisar em alguns dos seus aspectos, e muito especialmente em suas conseqüências sôbre a educação nacional.

Mas, vamos, primeiro, à administração geral, pois, centralizada como ficou esta, os seus efeitos são omnímodos e invadem todos os serviços públicos, inclusive a educação. Com fundamento numa distinção perfeitamente óbvia entre serviços de meios e serviços de fins, ou serviços auxiliares e serviços executivos, como melhor se poderiam chamar, praticou-se a monstruosidade de se centralizarem os serviços de meios, sob o pretexto de que esses poderiam ser estandardizados e concentrados, à maneira de serviços industriais, para maior economia e eficiência da máquina do Estado. desse modo, transformou-se todo o govêrno federal em um "organismo" único, em rigor uma única repartição, cujo diretor geral seria o Presidente da República; o diretor do DASP — o seu super-assistente; os ministros — meros diretores de serviços; os chamados diretores — apenas chefes de seção. Nesse monólito federal, a linha de comando real, era Presidente — Diretor do Dasp — diretores dos departamentos de administração — diretor de orçamento, diretor de material e diretor de pessoal, isto é, os detentores dos "meios", os quais, a despeito de sua tremenda importância, deveriam atuar *automaticamente* como atuam nos organismos biológicos, os seus órgãos viscerais em oposição aos voluntários, que seriam os órgãos dos "fins". Como, porém, "organização" não é "organismo", os detentores dos "meios" ficaram efetivamente com a força, o poder, e os dos "fins", com a veleidade e a impotência. O grande gigante todopoderoso da organização imensa ficou com os músculos para um lado e o cérebro para outro. Em torno da linha de músculos — os meios — passaram a agitar-se ministros e diretores, supostos cérebros da organização, ganhando ou perdendo poder conforme o maior ou menor "prestígio", ou a maior ou menor habilidade. O Ministro da Fazenda, na sua função de detentor também dos meios, era o único que se aproximava um pouco do poder autônomo da grande linha de força das funções que, por ironia, se chamavam "adjetivas".

Durante oito anos viveu o país nessa paradoxal anarquia, provocada pela centralização das funções-meios e conseqüente competição dos que detinham as funções-fins, junto aos que detinham funções-meios, para conquistarem um lugar ao sol, nos grandes e extraordinários planos unificados e formais da nova administração "científica" do país. Todo o período transcorreu nesse pandemônio, em que, como era natural, se algo se fazia era quando alguns detentores dos "meios" se metiam a ter "fins" e a

realizá-los por conta própria, ou a "proteger" alguns dos detentores dos "fins" para realizar o que os "meios" quisessem ou julgassem bom. Daí os "grandes projetos" do Departamento Administrativo do Serviço Público, repartição evidentemente de "meios", na sistemática "racionalizadora", e que passou a ser o próprio governo federal.

A imobilização da administração federal, em face dessa divisão e separação entre fins e meios e da centralização dos serviços de meios, transformou-se em fato de observação quotidiana.

Por certo que não é impossível a centralização dos serviços de meios, sendo até aconselhável senão necessária; mas, em organizações de tamanho suficientemente razoável, nas quais o comando central fique com alguém que tenha poder eficaz sobre os fins e sobre os meios, pondo esses *efetivamente* a serviço daqueles.

Sempre, porém, que a organização fôr demasiado grande para esse controle efetivo pelo comando unificador, ter-se-á de desdobrar a organização, ou de sofrer as conseqüências de ver os serviços centrais de meios tomarem, subversivamente, o controle efetivo de toda a organização.

E foi isso o que se deu entre nós. Com efeito, os centralizados serviços de meios, na administração federal, estariam, teoricamente, sob o comando do Presidente da República, por meio do Dasp e do Ministro da Fazenda, e dos demais Ministros, estes por seus diretores de Administração. Mas, como nenhuma das *onze* autoridades governamentais (Presidente e Ministros) pode ser realmente *administradora*, pois suas funções políticas as absorvem precipuamente, a máquina dos "meios" entra a operar por si e a ser governada somente pela sua força de inércia, sem comando geral unificador nem propulsão interna, sem sinergia nem unidade com os órgãos-fins, o que transforma toda a sua força em uma força cega e irresponsável, acessível somente às pressões externas e igualmente irresponsáveis da corrupção, do "prestígio" ou do "jeito".

A "racionalização" dos serviços gerou, assim, uma anarquia fundamental, de alcance muito superior à possível anarquia dos múltiplos órgãos semi-autônomos e completos, do período *histórico* e empírico da administração brasileira.

Não foi porém a anarquia e imobilização dos serviços públicos o pior mal do equívoco "racionalizante" da administração pública brasileira. A corrupção generalizada e a irresponsabilidade a que foi arrastado o funcionário parecem-me males muito maiores.

Quando falo em corrupção e irresponsabilidade não me estou referindo a faltas pessoais dos funcionários, mas a condições gerais que determinam, salvo exceção, atitudes generalizadas de

corrupção e irresponsabilidade. Qualquer exemplo pode demonstrar o que desejo dizer. Imaginemos uma simples fila de protocolo. Os protocolos, como se sabe, foram todos centralizados. Ali, na fila, estou submetido a uma autoridade que, na medida em que o objeto do meu pedido ou de minha necessidade fôr mais remota ou distante do conhecimento real do funcionário de que estou a depender, o que se dá sempre que esse funcionário estiver em um serviço centralizado de meios, no caso o protocolo central da Fazenda, por exemplo, nessa medida estou a depender de sua *boa vontade*. Essa *boa-vontade* é algo que se move independente do seu sentimento de dever. Tal fato gera imediatamente uma situação que considero de corrupção ou irresponsabilidade. O meu direito passa a não ser *exigível*. O funcionário tem outros casos a tratar. Não vejo eu quanta gente está a depender dele! E, então, só a *sorte*, o "*agrado*" que consegui suscitar ou o meu "*prestígio*" podem ajudar-me. Tal situação é uma situação corrupta de minha parte e irresponsável da parte do funcionário. Não se corrige por conselho, nem pelo aperfeiçoamento moral de nenhuma das partes, mas, pela *redução* da distância entre o trabalho do funcionário e o *centro*, onde a operação total esteja sendo considerada, redução que se dá sempre que houver desconcentração dos serviços e organização dos mesmos em *blocos*, tão autônomos e completos quanto possível.

Há que evitar as organizações excessivamente grandes e, sobretudo, as linhas centralizadas de serviços, na realidade, auxiliares, e que, centralizados, se transformam em serviços em que os meios passam a valer como fins em si mesmos, acabando por obstruir todas as atividades reais ou "substantivas", operando-se a pior das subversões que é a da supremacia dos *meios* sobre os *fins*, com a conseqüência ainda mais grave de criar a irresponsabilidade dos funcionários dos serviços auxiliares, pois esses, não tendo consciência da subversão gerada pelos fatos, embora negada pela lei, não se sentem, efetivamente, responsáveis pelas conseqüências perturbadoras, mais do sistema do que deles próprios.

A irresponsabilidade, mesmo no caso de haver consciência da situação criada, não pode ser corrigida por nenhum dispositivo do sistema, pois o único encontro das linhas dos meios com a linha dos fins seria naqueles onze comandantes centrais do sistema — Presidente da República — Diretor do Dasp — ministro — todos tão distantes, que se pode considerar, com algum exagero, um encontro no infinito. Mas, se o encontro efetivamente se desse, em todos os casos de conflitos entre os meios e os fins, então, os onze comandantes (Ministros) nada mais teriam a fazer do que resolver os problemas dessas linhas de meios, perdendo-se nos

problemas processuais de material e pessoal da administração, não para criar a eficiência administrativa, e sim para se ocuparem de sua parte formal, centralizada, de tal sorte que todas as suas horas seriam poucas para fazer marchar a infinita e atravancada linha de montagem.

Todos sabemos, aliás, que é isso que se dá com o pouco que acaba por chegar ao comando central e que as nossas supremas autoridades, nem com doze horas de trabalho diário, conseguem pôr em dia o número de processos de pessoal e material, que acabam por lhes chegar às mãos, em cada dia, nessa incrível e monstruosa linha de montagem, sem direção nem comando, que são os serviços centralizados de meios na administração da República, compreendendo o pessoal, o orçamento e o material.

Por isso mesmo, já de muito deixou de ser trabalho de Presidente da República ou de Ministro ter qualquer programa sistemático de trabalho (e já não digo de govêrno) ou pretender pôr a máquina sob seu comando ao menos em condições de operação eficaz, o que seria a sua mínima obrigação, uma vez que a lei os faz gerentes, efetivamente gerentes, dessa imensa máquina única em que se transformou o Govêrno federal.

Rebaixados, com efeito, Presidente e ministros a simples administradores e lhes sendo impossível a administração efetiva, dados seus outros encargos políticos e sociais e a grandeza incontrollável do maciço administrativo assim criado, entra a máquina burocrática imensa a operar, como já disse, pela força da inércia e pelas pressões externas das partes e dos interêsses, e os administradores, no caso, o Presidente e os ministros, a arranjar "programas extraordinários", cada um escolhendo duas ou três coisas a que possam prestar atenção e para as quais têm de usar todo seu poder e prestígio (às vezes, com que sacrifício!) a fim de ver se as levam por diante.

Só as grandes organizações dos chamados serviços adjetivos e de meios — o Ministério da Fazenda, o Dasp, os serviços de orçamento, de pessoal e de material (parte formal) — escapam, entre nós, ao tremendo sentimento de frustração que permeia toda a administração pública. É que tais serviços-meios, a despeito de sua fantástica ineficiência, quando funcionam dão tal satisfação e quando não funcionam inspiram tal receio e respeito às partes deles dependentes, que constituem para seus funcionários fontes de pura, rara e larga fruição de poder. Seus funcionários são, em geral, gente inflada, pelas circunstâncias, quando não por tendências pessoais, de imenso senso de importância, dispondo, por conseguinte, de certa condição, vulgar e elementar, é certo, mas muito significativa para se considerarem felizes: o poder de fazer o mal ou o bem, como verdadeiros deuses.

E aí está uma das fortes razões psicológicas do triunfo do sistema. A outra é a feliz irresponsabilidade em que acabam por cair também os especialistas, os verdadeiros técnicos a cujo cargo se acham os *fins*. Como pouco ou nada podem fazer, é infinita a complacência de toda gente para com estes pobres diabos, sobretudo quando, por alguma arte não arranjam algo de independente a realizar ou não se insinuam na aparelhagem dos *meios*, obtendo que qualquer coisa venha também a depender deles. Nada se lhes pede e, se se conservam quietos e amáveis, podem também levar vida muito agradável. São amados por tão pouco poderem, assim como são temidos e respeitados os homens dos "meios".

Nisso é que deu a moderníssima "racionalização" dos serviços empreendida no Estado Novo. Há, porém, um pouco mais. A algum observador menos atilado poderia parecer que, afinal, isso é o que se está passando em todo o mundo. E me oporiam as grandes organizações maciças do nazismo, do fascismo, do comunismo, ou, mesmo, do govêrno americano — a do pentágono, por exemplo, a cujo cargo está toda a defesa do "mundo ocidental".

A peculiaridade da grande organização monolítica brasileira — a do nosso Govêrno federal, que estamos a focalizar em contraste com qualquer dos exemplos monstruosos que nos oferece o mundo nesse reino das macro-organizações, consiste na força de inércia ou na feição estática da organização brasileira. Os demais macro-organismos são instituições dinâmicas, com uma tremenda força de propulsão e pontos sensibilíssimos de consciência. Se algo funcionar errado, a máquina toda se quebra, qualquer deslealdade é punida violentamente e o centro está animado de extrema excitabilidade para acompanhar o próprio dinamismo da organização total. Reclamações funcionam, todo um sistema de controles e super-contrôles percorre o organismo do monstro, que é frio no sentido nietzscheano, mas vivo, tremendamente vivo.

Coube ao nosso país criar organizações semelhantes, mas totalmente desprovidas de sensibilidade, não frias e duras, porém mornas e sorumbáticas, quase diria mortas, deixando que se processe nas juntas da grande maquinaria sacudida apenas pelas pressões externas, uma multidão de pequenos processos operatórios independentes, com que alguns, com a devida habilidade ou jeito, conseguem o que seria impossível, mesmo em pequenas organizações nucleares e autônomas. O prestígio, a relação pessoal e o "jeito" são os manipuladores solertes do monstro, que, fora disto, é frio sem ser cruel, tardo sem impertinência, obstrutivo sem insolência, deprimido e deprimente sem consciência ao menos disso.

É esse amaciamento brasileiro das condições brutais da organização absurda, junto com aqueles privilégios psicológicos já apontados, sobretudo o do novo senso de importância criado para os funcionários dos serviços de "meios", que faz com que tudo isso funcione, sai ano e entra ano, como algo não só normal, como até esplêndido. Só alguns marginais, excessivamente impertinentes, é que ainda se irritam e criticam...

Para se ter idéia do estado espiritual, digamos assim, da burocracia brasileira, da sua euforia, do seu êxito, do seu *status* social, basta observar as posses dos altos funcionários, sejam ministros, ou diretores de serviços de "meios", ou de serviços autárquicos. A acomodação com a organização é tão extraordinária que constitui para mim uma das maiores provas da virtuosidade brasileira, que sabe de tudo perceber as vantagens e passar a dançar de acordo com a música...

Não ficaram, porém, a centralização e uniformização dos serviços públicos brasileiros e a divisão das funções de meios e de fins limitadas apenas ao Governo federal, que, no fim de contas, não prestando às populações brasileiras nenhum serviço essencial direto, salvo o da segurança e da defesa, podia sofrer tal gigantismo esterilizante e fatal. O mesmo espírito, durante o período do Estado Novo, penetrou os Estados e os Municípios. O Dasp multiplicou-se em DSP estaduais e até municipais e a nova "ciência da administração" impregnou toda a ação dos Estados com o caráter formalístico da ação federal, dividindo e separando fins e meios, uniformizando e centralizando estes últimos e provocando, por toda parte, a mesma ineficiência e imobilização dos serviços públicos.

A crítica esboçada à organização monolítica do Governo federal pode estender-se aos governos estaduais, onde também se processou a mesma hipertrofia e centralização dos serviços de meios, com a perda da eficiência dos serviços de fins, e a redução das funções dos governantes aos trabalhos de direção formal do pessoal e do material ("meios"). A situação nos Estados ainda se tornou mais grave, dada a natureza dos serviços essenciais que lhe estão precipuamente afetos, como os da saúde, da educação e de alguns serviços urbanos. Em alguns casos, nos Municípios atingidos pelo espírito "científico" da administração, o desastre atingiu caráter catastrófico, como é o caso da administração municipal do Rio de Janeiro (D.F.), um dos maiores casos de teratologia administrativa talvez existentes em todo o mundo.

Com efeito, toda a Prefeitura do Rio de Janeiro é um imenso e ineficiente serviço de pessoal, comandado por uma secretaria de administração, que é uma peculiaridade de Dasp municipal,

com agravantes sensíveis sobre o federal, pois tem a efetiva administração de todo o pessoal, podendo-se bem imaginar qual não seja a sua ação retardadora e obstrutiva sobre todos os demais serviços da cidade.

Porque não pode ser esquecido que, não constituindo atribuição do Governo federal prestar serviços diretos à população brasileira, os erros de sua organização de governo são suscetíveis de produzir males infindáveis, desconfortos inacreditáveis, mas, não chegam a poder parar o país, como é o caso dos governos estaduais e dos governos municipais, que atuam em setores de interesse vital imediato para as respectivas populações.

Salvo a vida financeira e econômica, que, praticamente, passou, de fato, a depender do Governo federal, os demais aspectos da vida brasileira escapam, de certo modo, à ação federal. Note-se, com efeito, que os serviços de defesa, que atingiram, afinal, o grau de eficiência que atingiram, fizeram-se quase, se não de todo, independentes da organização governamental, constituindo-se praticamente em verdadeiras autarquias, com autonomia suficiente para se fazerem eficientes. E os departamentos do Ministério da Viação, que têm real prestação de serviços a fazer, também se fizeram relativamente independentes. No mais, somente funcionam razoavelmente no Governo federal serviços fiscais e de controle, pois apenas esses resistem ao poder obstrutivo e retardador da sua "racionalizada" organização burocrática.

* * *

Passemos, porém, embora rapidamente, ao exame dos aspectos da centralização em relação a pessoal, com a criação de "carreiras" e "quadros únicos".

Além da organização centralizada, com especialização das funções adjetivas e substantivas, o Estado Novo legislou sobre o funcionário público, deixando-se também aí dominar pelo espírito formalista e uniformizante, elaborando um estatuto único para o funcionário administrativo, o técnico e o professor, criando um sistema de deveres e direitos absolutamente insuscetível de ser controlado, pois tal controle se distribuiu por uma série de funcionários, sem autoridade final, reservada esta para o órgão central, que, todo-poderoso e distante, age com total irresponsabilidade.

Além dos estatutos únicos, tivemos os quadros únicos, de sorte que todos os funcionários passaram a pertencer à grande organização impessoal de todo o Estado e a ser lotados nos diferentes serviços, como seus hóspedes mais ou menos passageiros.

Este fato foi um dos mais radicais, que se poderia praticar, para acabar com a história e a fisionomia específica de cada serviço, destruindo-se de um só golpe todas as repartições do Estado, por assim dizer, e retirando-se ao funcionário a possibilidade de se dedicar ao seu serviço. Selecionado e recrutado por um órgão central e por êle distribuído ao serviço especial, pode-se perceber como o funcionário terá duas lealdades a cultivar: ao serviço central, que realmente tem poder sobre êle, e ao serviço especial em que se acha lotado. Quando se tratar de funcionário administrativo, isto é, um funcionário de meios, ainda poderá haver uma certa identidade de critérios entre o serviço especial e o central, mas, no caso dos funcionários técnicos ou de ensino, a divergência é inevitável. O serviço central não pode ser onipotente para entender de todos os serviços, passando, então, a fazer a funcionários técnicos e ainda mais aos de ensino exigências idênticas aos administrativos, com grave prejuízo para estes e para os serviços.

Mas, não é só isso. O mais grave é a dualidade de autoridades a que se vê, praticamente, subordinado o funcionário, podendo resolver seus casos com o poder central dos "meios" sem dar satisfação ao poder específico, ao qual, realmente, presta os seus serviços. Tal fato produziu uma desmoralização generalizada dos serviços específicos e encoraja cada vez mais a sua progressiva desagregação. Não direi que tal devesse ser o resultado teórico da organização. Bem sei que se previa teoricamente outro funcionamento, mas, na prática, o que se dá é isso, que, para ser evitado, exigiria que os diretores dos serviços-fins se dispusessem a verdadeiras batalhas em relação ao seu pessoal com resultados por certo muito duvidosos.

Ora, todo esse espírito de centralização e unificação invadiu, como já afirmamos, os Estados. OS governos estaduais foram unificados, à maneira do Governo federal, dando-se todo o poder ao Governador, assistido por DSP estaduais, sobre os serviços centralizados de pessoal, de orçamento e de material. As Secretarias, como os Ministérios, passaram a depender desses órgãos centrais. Processou-se, assim, na Educação, agora "elevada" à categoria de Secretaria, a mesma curiosa anarquia e impotência administrativa. O sistema escolar foi envolvido na unificação e passou a ser dirigido pelo Governador, assistido pelo Secretário e pelo DSP estadual.

Anteriormente, as escolas eram dirigidas por Departamentos de Educação, providos por diretores gerais, geralmente conhecedores do seu trabalho e com poderes suficientes para administrar técnica e materialmente as escolas, cujo pessoal lhes era todo subordinado. Havia, pois, espírito profissional e unidade

na direção das escolas, condições imprescindíveis para um mínimo de eficiência. O Diretor respondia perante um Secretário, geralmente do Interior, ao qual, cabia não a administração, mas a supervisão geral da educação.

O espírito de "racionalização" criou as Secretarias de Educação, cujo provimento havia de ser de natureza política, e lhes deu toda a responsabilidade de administração. Tal Secretário — político e administrador — não tem sequer o poder do antigo diretor-geral, porque, dada a unificação do govêrno, o real diretor-geral é o governador com o DSP estadual, e o Secretário, o seu assistente em educação. Dada a centralização de todo poder com o Governador, como na União, com o Presidente, é puramente ilusória a divisão do Govêrno em Secretarias e Ministérios. Separadas as funções de meios e fins e estando as primeiras centralizadas, as Secretarias são muito menos autônomas que as antigas diretorias-gerais.

desse jeito, as reformas provocaram praticamente uma perda do espírito profissional na direção das escolas — pois o cargo de Secretário não podia nem pode ser técnico — e ao mesmo tempo, por mais paradoxal que pareça, foram aumentadas terrivelmente as responsabilidades técnicas dessa direção. Com efeito, transformando todas as escolas, com os quadros únicos para todo o Estado, em uma só imensa escola, obrigou o administrador, isto é, o Governador com o seu Secretário, à tarefa impossível de administrar o sistema escolar, como um todo único, nomeando, removendo e promovendo, não em cada escola, mas em todo o Estado, o seu professorado, o seu pessoal administrativo e o seu pessoal subalterno.

Imaginemos algum industrial que dispusesse para as suas cem fábricas de um só quadro de pessoal, que êle distribuísse do centro para os cem estabelecimentos fabris, que mantivesse. Pareceria absurdo. Entretanto, seria imensamente mais fácil que um quadro único para, digamos, as 15.000 escolas do Estado de São Paulo.

Pode-se bem avaliar o que isso deve ter provocado nos sistemas escolares. Deve ter-se dado uma profunda alteração na história, na fisionomia, no caráter das escolas. Deve-se ter perdido a individualidade de cada escola, algo de impessoal deve ter sido criado, tornando as escolas instituições desenraizadas, imprecisas e fluidas. A mobilidade de professores, diretores e serventuários gera por um lado essa perda de personalidade da instituição e, por outro, lhe comunica um sentimento de impotência e de irresponsabilidade.

Embora julgada célula ou unidade do grande organismo abstrato que são todas as escolas do Estado, passa, realmente, a ser um fragmento, movido ou sacudido por ordens do centro, que, de tão remoto, fêz-se accidental ou fatal, como as forças cósmicas, importando a monstruosa centralização na mineralização das escolas, que se "organizam" e "desorganizam" como os acidentes geográficos, sujeitos às forças independentes e distantes dos ventos e das chuvas, a que, por fim, acabam por se identificar as ordens, instruções e determinações do poder central distante.

toda centralização, mesmo razoável, importa sempre em criar-se certa irresponsabilidade no centro e certa impotência na periferia. Mas, quando a centralização conduz à desintegração das unidades por ela atingidas, por isto que se separam as suas diferentes funções, que passam a órgãos centrais, por sua vez, independentes, como é o caso brasileiro, com a separação prática dos fins e dos meios, em tais casos não é só a irresponsabilidade do centro e a impotência do órgão atingido que se cria; cria-se, na verdade, a real desintegração do órgão, que ainda parece existir, na sua aparência física, mas, de fato, já não funciona.

Somente a centralização dos chamados serviços de meios — pessoal e material — teria de produzir a desintegração da escola, partida que ficou esta em sua unidade substancial pela dualidade de autoridades independentes a que se via submetida. Houve, porém, mais do que isso. O espírito formal e burocrático de uma falsa técnica administrativa, concebida como uma ciência autônoma de organização e de meios, não distinguiu serviços de controle e fiscalização dos serviços de condução de atividades próprias e autônomas como os de educação. De modo que estes serviços passaram a ser regulados de forma idêntica aos de arrecadação de impostos ou de fiscalização da legislação trabalhista.

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legal e regularmente fixados.

De tal sorte, a educação do brasileiro, que é um processo de cultura individual, como seria o processo do seu crescimento biológico, passou a ser um processo formal, de mero cumprimento de certas condições externas, que se comprova mediante documentação adequada.

E foi esse fato que transformou o Ministério da Educação, durante o período estado-novista, no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um car-

tório da educação nacional. Ali se registra e se "legaliza" a educação ministrada aos brasileiros. É o cartório e o contencioso da educação nacional, atuando mediante autos de processos, e prova documental, concedendo o direito de educar e fiscalizando o cumprimento da lei nas atividades públicas e particulares relativas ao ensino.

É certo que o Governo Federal, além dessa ação de controle e fiscalização, mantém um estabelecimento de ensino secundário, algumas escolas industriais, várias universidades e escolas superiores e institutos de ensino especial.

A administração desses institutos em pouco ou nada difere da administração comum de qualquer órgão burocrático do governo. O seu pessoal está centralizado, à maneira comum, dependendo do departamento de administração, pela sua diretoria de pessoal, e, em última instância, do DASP. O mesmo, de referência ao material.

Programas, seriação, métodos de ensino, horas de trabalho, condições de matrícula, de exames, etc, tudo se acha estritamente regulado por lei e o estabelecimento federal em nada difere dos estabelecimentos de ensino particular "equiparados", no que diz respeito ao controle legal das atividades educativas. Difere destes últimos nas dificuldades — conseqüentes à centralização de parte dos seus serviços (pessoal e material) — de se administrar eficientemente, o que vem conduzindo o país a uma idealização das condições do ensino privado, tido, por muitos, como mais eficiente do que o público.

A legislação de tipo uniforme e a uniformização dos métodos e processos de controles, por um lado, e a centralização dos serviços de pessoal e material, por outro lado, determinaram a completa *burocratização* do Ministério da Educação, que se fez um atravancado cartório de registro de centenas de milhares de documentos educativos e um ineficiente administrador das poucas escolas, que ainda mantém.

O mal é muito grande, mas podia ser muito pior, se estivesse a cargo do Governo federal toda a educação nacional.

Nos Estados, a situação é mais grave, por isso mesmo que há grandes serviços educacionais, com milhares de escolas públicas. Tais escolas, quando puramente estaduais, encontram-se sob o controle de um governo unificado, como o federal, isto é, transformado todo êle em uma só repartição, com serviços à parte e centrais de pessoal e material, o que torna praticamente impossível a administração individual de cada escola.

Na parte dos métodos e conteúdo do ensino, o mesmo espírito unificante prevalece, tudo sendo determinado pelo centro, segundo normas rígidas uniformes.

Quando a escola, além desse controle central do Estado, está ainda sujeita à legislação federal, passa a funcionar em obediência a instruções ainda mais distantes, as instruções federais, e a ter, praticamente, uma dupla direção — a do diretor estadual e a do fiscal federal.

A transformação de todas as escolas em uma só escola monstruosa, com seções espalhadas por todo o Estado, um quadro único de pessoal e distribuição uniforme de material, só por si destruiria, como já disse, a individualidade de cada escola, mas, além disto, as escolas têm todo o seu trabalho uniformizado e controlado por órgãos *administrativos* centrais e órgãos *técnicos* centrais, que acabam por lhes destruir mesmo a aparência de integridade.

Com efeito, o fato de haverem perdido a autonomia quanto a pessoal e material inicia a desintegração da escola. Essa desintegração se completa com a supressão da autonomia quanto ao ensino, sua seriação, métodos e exames. Levada a ordenação externa da escola até esse ponto, é evidente que nada restará senão o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivessem no mais mecânico dos serviços.

Ora, mais não será preciso dizer para explicar a pobreza, a estagnação, a total ausência de pedagogia, que vai pelas nossas escolas. Com o tempo reduzido, pelos turnos, os horários e os programas determinados pelo centro, os exames feitos igualmente por órgãos técnicos e centrais, o pessoal e o material dirigidos por DSP ainda mais centrais — não há possibilidade de vida na escola, pois vida é integração e autonomia e, na escola de hoje, os processos de "racionalização da administração" destruíram toda integração, transformando-a em uma justaposição de aspectos impostos e mecânicos.

Mesmo que se tratasse de um simples serviço material, digamos que as escolas não tivessem senão que alimentar as crianças, centros de alimentação organizados e administrados dessa sorte, isto é, por poderes centralizados e distantes delas, não seriam eficientes. Mas, escolas não são serviços materiais, e sim, casas de educação, exigindo que alunos e educadores tenham a autonomia necessária para juntos conduzirem um processo que é, por excelência, pessoal e tão diversificado quanto fôr o número de alunos que ali se estiverem educando. Se há tarefa que não pode obedecer a planos previamente fixados é a da educação.

A educação é um cultivo individual, diferente em cada caso. Quem se educa é o aluno e a êle tem o mestre de atender. Se algum serviço jamais terá aspecto mecânico, este será o da edu-

cação. Ciência, técnica e filosofia da educação sempre hão de constituir não receitas, mas esclarecimentos para conduzir a experiência única e exclusiva, que é a educação de cada um.

Diagnósticos de situações, medidas dos resultados obtidos poderão ser feitos, mas, tudo isso servirá somente para fornecer indicações e sugestões sobre o que deva cada mestre em cada situação observar e ver, para conduzir melhor o processo educativo, como o médico deve conduzir individualmente o processo de cura. Se em medicina se diz que não há doença, mas doentes, em educação ainda é mais verdade que não há senão educandos.

Se o processo educativo é, assim, individual e peculiar a cada um, está claro que, de todas as instituições, nenhuma precisa de maior autonomia e liberdade de ação do que a escola. Essa autonomia vai do aluno ao professor, até ao diretor do estabelecimento. Cumpre dar a cada estabelecimento o máximo de autonomia possível e essa regra é a grande regra de ouro da educação. Tudo que puder ser dispensado, como controle central, deverá ser dispensado.

Logo, primeiro, as chamadas funções adjetivas não poderão ser centralizadas. Os americanos chamam a esse aspecto da administração — "housekeeping-administration". É o arranjo daquelas condições materiais e pessoais, sem as quais a casa não funciona. Estas funções serão especializadas, mas pertencem à casa. Cada estabelecimento terá a sua mordomia, mas não haverá uma mordomia central, pois é contraditória a própria noção de mordomia central. Depois, a direção quanto a programa, seriação e métodos pode atender a conselhos e sugestões do centro, mas, como elementos para o plano próprio e individual de cada escola e em cada escola, de cada classe.

Pouco importa o número das escolas. todas deverão ter o máximo de autonomia, sendo a sua unidade não imposta, embora resultante e resultado de idéias comuns, conhecimentos comuns e práticas comuns. Nessa unidade, haverá todas as diversificações, segundo as circunstâncias de tempo, lugar e pessoa.

As escolas só voltarão a ser vivas, progressivas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades.

O princípio da autonomia, consagrado quanto à universidade, tem de se estender a todas as escolas, como o princípio fundamental de organizações de ensino. As limitações dessa autonomia devem ser apenas aquelas limitações impostas pela necessidade

de eficiência, o que se verifica, nos casos em que ao professorado e corpo dirigente faltem experiência ou tirocinio suficiente para a autonomia.

Por isso mesmo é que a aplicação do princípio vai do máximo de autonomia universitária até ao mínimo no ensino primário. Compreenda-se, contudo, que a limitação da autonomia, mesmo no ensino primário, não significa a subordinação da escola a decisões finais do centro, mas a um mecanismo de organização e supervisão, pelo qual professor e diretor sejam assistidos e auxiliados em seus planos, na sua organização de trabalho e na execução e medida dos mesmos.

Ainda quando falte, assim, ao professor a completa autonomia, nem por isto se há de admitir que seu trabalho se faça sem a sua participação e sem que, no final de contas, êle próprio o julgue e o aprecie, à luz da melhor assistência técnica que lhe puder ser oferecida, pelos órgãos supervisores e orientadores.

* * *

As dificuldades legislativas e administrativas para que as nossas instituições de ensino possam ser o que devem ser decorrem, na realidade, da concepção de que a lei pode disciplinar um processo de cultura que, por sua natureza, é um processo a ser regulado pela consciência profissional e técnica dos que o orientem.

Aí se enraíza o erro cometido, entre nós, por uma confusão entre o âmbito da lei jurídica, propriamente dita, e o dos processos existenciais de ação e vida, como é o de educação. A lei, em educação, tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive. Não pode prescrever as condições internas do seu processamento, pois essas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto do controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis.

Assim fazemos em medicina, em engenharia, em agricultura e assim temos de fazer em educação e ensino.

O formalismo e jurisdicismo da legislação do Estado não se pode aplicar, pois, em educação, senão dentro desses limites e nesses termos. todas as demais normas de administração, de técnica de ensino, de exames, de métodos, de horários, etc. são e não podem deixar de ser normas profissionais, e não legais, sujeitas, portanto, ao delicado arbítrio de interpretação, que essas *normas profissionais* comportam em oposição à rigidez das normas legais.

A educação e a escola, entre nós, são vítimas, assim: 1) da organização monolítica do Estado, que não reconheceu que os serviços de educação precisavam de organização própria e autônoma; 2) da conseqüente centralização, nos serviços comuns do Estado, do seu pessoal e, em parte pelo menos, do seu material; 3) da concepção errônea de que o próprio processo educativo podia ser objeto de estrito controle legal; 4) de sua conseqüente organização em serviço de controle e fiscalização legalísticos, centralizado e mecanizado como qualquer outro serviço fiscal do Estado; 5) de uma concepção de "ciência da administração", como algo de autônomo e geral, que se pode aplicar a todos os campos, constituindo-se, por isso, o administrador em um *especialista em tudo*, capaz de organizar seja lá o que lhe der na telha organizar, resultando daí um tipo de organização divorciado do verdadeiro conhecimento do conteúdo da administração, com a hipertrofia inevitável de meios e processos puramente formais e, na realidade, formalísticos, que desatendem e desprezam os fins.

Parece-me, assim, necessário, se desejarmos restaurar as nossas escolas, retirá-las do *magma* da administração geral e formal do Estado e dar-lhes organização autônoma.

Ministério e Secretarias de Educação precisam ter organização especial, como os ministérios militares pelo menos, e, sob certos aspectos, ainda mais radical, dada a natureza peculiaríssima dos seus serviços de educação e cultura.

Nessa organização especial, o âmbito de controle legal deve ser mínimo, devendo ficar tudo que disser respeito aos aspectos internos dos processos educativos e culturais sujeitos ao controle de órgãos exclusivamente profissionais, específicos, mediante instruções permanentes e facilmente modificáveis, à luz da melhor consciência profissional existente.

Administrativamente, as escolas se deverão constituir em órgãos autônomos, à maneira de fundações, sujeitas ao controle e fiscalização de órgãos centrais, também eles governados por normas estabelecidas por conselhos técnicos.

Somente assim poderá o Estado manter escolas com a mesma capacidade de eficiência com que as mantêm as organizações privadas, isto é, em obediência à natureza da atividade educacional que resolveu êle, Estado, assumir, em tudo e por tudo diferente das suas comuns atividades de fiscalização e controle, que são, mais especificamente, a sua função privativa.

A nossa crítica à administração pública brasileira seria, por certo, muito menos radical, se as suas normas fossem aplicadas tão-somente a serviços de controle e fiscalização. Mas aplicadas, como são, mesmo aos grandes empreendimentos do Estado moder-

no — como os da saúde e da educação — tínhamos que mostrar que são elas não só ineficazes, mas, o que é mil vezes pior, profunda e irremediavelmente maléfica e antidemocráticas.

O movimento pelas autarquias e "campanhas" vem constituindo a reação do bom-senso brasileiro a esse estado de coisas. Urge sairmos desses paliativos e reorganizar todos os nossos serviços educacionais na base única em que poderão funcionar — o da sua autonomia e independência.

ATIVIDADES EXTRACLASSE

Luiz ALVES DE MATOS

Da Universidade do Brasil

I — HISTÓRICO E AVALIAÇÃO CRÍTICA

1 — As atividades extraclasse, assim designadas por se efetuarem fora do ambiente formal das salas de aula e das exigências regulamentares do currículo oficial, têm uma longa história.

a — *Na Antigüidade*, as escolas de Esparta, Atenas e Roma dedicavam boa parte do seu tempo a atividades atléticas, musicais, coreográficas e literárias. As olimpíadas, durante mais de um milênio, promoviam competições esportivas e concursos de canto orfeônico, representações dramáticas, exibições coreográficas, desafios de instrumentos musicais e recitais de poesia com a participação dos alunos das melhores escolas.

b — *Na Idade Média*, as escolas conventuais e catedrálcias incentivavam a formação de coros de meninos cantores que figuravam nas solenidades religiosas, comemorações cívicas e festas populares. As confrarias dos "mancebos gramáticos" ensaiavam autos sacramentais, "mistérios" e "milagres" extraídos do "Flos Sanctorum", tanto quanto comédias e peças picarescas que eram representadas no adro das igrejas, na praça dos mercados, nas grandes feiras, nos salões dos castelos e nos pátios das fortalezas. Os estudantes das universidades de Bolonha, Salamanca, Coimbra, Cambridge, Paris e Oxford organizavam-se em confrarias ou "nações", com foros jurídicos outorgados pelos reitores, bispos, reis e até mesmo pelos imperadores e papas, com objetivos definidos de defesa de classe, assistência social, auxílio mútuo, promoção dos estudos e de atividades sociais e artísticas. Na educação dos cavaleiros medievais, as atividades realizadas ao ar livre, sob a forma de exercícios de equitação, torneios, esgrima, arremesso, natação, escalada de muralhas, caça, danças, jogos de salão e cortesias palacianas, ocupavam praticamente nove décimos da vida dos candidatos à cavalaria.

c — *Na Renascença*, floresceram as "disputações públicas", os torneios oratórios e literários, os debates e epigramas, as sabinas formais, ao mesmo tempo que ganharam novo alento as ati-

vidades atléticas, as representações dramáticas, os coros orfeônicos e hinódias, bem como as excursões geográficas. Vittorino da Feltre, na Itália, e Trotzendorff, na Alemanha, iniciaram os primeiros ensaios de autogoverno dos alunos, confiando-lhes atribuições e responsabilidades na própria administração da escola e na programação das atividades extraclasse.

d — *Nos tempos modernos*, Pestalozzi procurou reintroduzir o sistema de autogoverno dos estudantes, possibilitando desse modo a ampliação dos programas de atividades extraclasse, concebidas, planejadas e realizadas pelos próprios alunos. A partir do começo do século XIX multiplicam-se em todos os países as atividades extraclasse, já como iniciativas dos próprios alunos, muitas vezes em luta com as autoridades escolares, avessas a inovações, já como esquemas sugeridos e favorecidos pelas próprias autoridades escolares, objetivando uma formação mais concreta e realística das novas gerações.

e — *Na atualidade*, distinguem-se pela sua universalidade os grêmios literários, os centros de estudo e debates, as publicações estudantis, os centros orfeônicos, os clubes dramáticos, bandas e orquestras colegiais, as sociedades atléticas e esportivas, as cooperativas e caixas escolares e os centros sociais e recreativos. Torneios, concursos, competições e maratonas, tanto intramuros como intercolegiais, atuam como poderosos incentivos conclamando a dedicação e o esforço dos alunos para conquistarem para suas agremiações e suas escolas as melhores taças, diplomas ou galardões, como provas palpáveis de sua superior capacidade.

2 — À vista deste breve retrospecto histórico é justo concluirmos que as atividades extraclasse, tão antigas como a própria escola, nenhuma novidade representam no campo da Didática. Contudo, nova é a atitude com que em nossos dias elas estão sendo encaradas e reavaliadas, à luz da moderna psicologia da aprendizagem, bem como da tendência acentadamente ativista e experimentalista que caracteriza a Didática atual.

De fato, tempos houve em que as atividades extraclasse eram consideradas com indiferença, cepticismo e até mesmo hostilidade pelos professores e pelas autoridades escolares.

Variando as interpretações, conforme os pontos de vista filológicos professados, os rigoristas viam nelas uma heresia, que fatalmente comprometeria toda a austera seriedade do trabalho educativo. Os culturalistas entreviam nelas um sério perigo à concentrada solidez da cultura acadêmica, que somente poderia ser assimilada, assim o julgavam eles, através dos tratados e da palavra autorizada dos mestres em exercícios formais de aulas. Os

naturalistas, considerados liberais, interpretavam-nas como derivativos fúteis para a exuberância juvenil, sem qualquer valor intrínseco e positivo para a formação das novas gerações. Na prática, muitas autoridades escolares as consideravam como fontes de preocupação e de aborrecimento, cuja supressão se impunha no interesse da ordem e do sossego dos educandários.

Em suma, encaradas com suspeita aqui, toleradas com reserva acolá, reprimidas drasticamente mais além, as atividades extraclasse tiveram, durante séculos, uma existência periclitante e marginal, ocupando uma posição equívoca e incerta no plano geral da educação da juventude.

3 — Foi somente em nossos dias, em especial após a primeira guerra mundial (1914 a 1918), que as atividades extraclasse começaram a adquirir foros de legitimidade no conceito dos mais abalizados didatas do nosso tempo.

Vencendo todas as incompreensões e resistências, elas foram gradualmente se consolidando num extenso programa de atividades paralelas, mas externas aos estudos sistemáticos exigidos pelo currículo oficial.

As escolas da primeira metade do século XX apresentam assim duas seqüências de atividades, paralelas mas distintas, ocupando em doses diversas a atenção, o tempo e a dedicação de alunos e professores:

a) de um lado, os estudos relacionados com o currículo oficial, expressos numa sistemática rigorosa e concatenada de matérias, com fortes ressaibos de formalismo e de rotina;

b) de outro, uma série de atividades mais ou menos livres e incidentais, carentes de sistematização e de continuidade, mas ricas de interesse, automotivação e propositalidade.

A primeira seqüência, chamada "curricular", era imposta por regulamentos taxativos e exigida de todos os alunos matriculados, sem consideração pelas suas diferenças individuais. Era a "*conditio sine qua non*" da escolaridade.

A segunda seqüência, chamada "extracurricular", dependia da iniciativa e da livre adesão dos alunos, ao sabor de suas inclinações e preferências pessoais, sem qualquer imposição constrangedora das autoridades e sem outras sanções que não aquelas livremente consentidas pelos próprios alunos participantes.

Como observa William Burton (1): "o termo "extracurricular" (atribuído à segunda seqüência) foi uma designação extremamente infeliz, visto que por longo tempo impediu se reconhecessem os valores altamente educativos dessas atividades".

(1) *Introduction to Education* — Appleton Century Comp., N. Y. 1934, pág. 447.

Alegava-se que as atividades ditas "extracurriculares" divergiam amplamente dos "estudos curriculares", quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, não podendo, por conseguinte, ser incorporadas no currículo escolar. Este foi e continua sendo o ponto de vista culturalista ou conservador.

Contudo, se de um lado indiscutível é essa divergência de objetivos, conteúdos e métodos, por outro tornou-se não menos patente que essas atividades "extracurriculares" são altamente eficazes na consecução dos objetivos mais valorizados pela escola moderna. Para citarmos mais uma vez William Burton: "Essas atividades, envolvendo a cooperação, a organização e a participação dos alunos sob o impulso de forte interesse pessoal, passaram a ser reconhecidas como extremamente valiosas para o desenvolvimento daqueles ideais e hábitos que controlam a conduta e contribuem para a solidariedade social e para a cidadania. Deste modo, as assim chamadas atividades extracurriculares não apenas promovem nitidamente os objetivos formais da educação, mas provavelmente contribuem em larga medida para a realização dos mais modernos objetivos que envolvem as atitudes e os traços pessoais dos alunos" (2); e acrescenta: "o termo extracurricular deveria desaparecer" (3).

Em face dessas observações, alguns autores, revisionando o conceito tradicional de currículo, passaram a designar essas atividades de "cocurriculares", atribuindo-lhes um valor paritário ao lado dos tradicionais "estudos curriculares". O currículo escolar, na sua nova acepção ampliada, passava a abranger, em pé de igualdade, as duas seqüências de atividades, que no começo do século atual eram tidas por incompatíveis e de valor nitidamente desigual.

esse avanço não se deu sem protestos dos culturalistas e conservadores e sem hesitações dos progressistas mais cautelosos. O próprio William Burton, escrevendo em 1934, assim manifesta seus receios: "Hoje em dia materiais extracurriculares estão sendo rapidamente incorporados no trabalho regular da escola. De fato, há quem pretenda que essas atividades são mais educativas do que alguns dos procedimentos didáticos tradicionais. Mas a coerência e a ordem devem ser introduzidas nesses novos elementos extracurriculares e os seus resultados devem ainda ser demonstrados..." (4).

Enquanto os especialistas em organização curricular tergiversavam sobre a curricularização dessas atividades, os didatas da ala progressista metiam-se afoitamente em campo, explorando

(2) Idem, *ibidem*.

(3) Idem, *opus cit.* p. 448.

(4) Idem, *opus cit.* p. 448.

com êxito suas possibilidades didáticas e educativas. O novo método ativista e experimentalista por eles ensaiado não se coadunava com o ambiente confinado e formal das salas de aula tradicionais. Grande parte dessas atividades precisava se processar em campo, em contato imediato com a realidade dos fatos, em ambientes mais espaçosos e menos formais. Conseqüentemente, a partir de 1940 as velhas designações de "extracurricular" e "cocurricular" foram-se tornando obsoletas, sendo substituídas por "atividades extraclasse".

A propósito deste novo termo, assim se expressam Gruber e Beatty em seu recente trabalho "Secondary School Activities" (5) : "O uso corrente do termo "extraclasse" para designar essas atividades é feliz porque sugere que o currículo escolar é composto de atividades curriculares, exigidas em cursos que conferem crédito, e um conjunto igualmente importante de atividades que não conferem créditos, mas são eletivas e socializadoras. Compreenderemos, pois, que o termo "extraclasse" se refere a um grupo de atividades, cujos resultados são tão importantes que merecem ser acompanhadas pelos alunos com a mesma persistência com que se dedicam às matérias exigidas pelo currículo oficial. Em outras palavras, nenhum aluno deveria ser considerado como tendo terminado a sua educação secundária se êle se dedicou apenas ao estudo das matérias programadas ou apenas às atividades extraclasse. O currículo escolar compreende, portanto, todas as atividades que se realizam no prédio escolar e nas suas dependências e imediações".

Os mesmos autores concluem com esta afirmação surpreendente: "O educador americano de hoje acredita firmemente no programa de atividades extraclasse e que este merece uma posição definida no currículo escolar. Contudo, muitos educadores hesitam em curricularizar estas atividades porque acreditam que um programa menos formalizado e sem graus de promoção produz resultados mais favoráveis na educação dos jovens, do que se fosse parte obrigatória do currículo" (6).

Poderemos, portanto, concluir este estudo afirmando que atualmente o programa de atividades extraclasse é uma parte vital, essencial e integrante do moderno currículo escolar e que a tendência metodológica mais recente e progressista é a de explorar ao máximo suas possibilidades, objetivando o desenvolvimento de cidadãos livres, automotivados e dotados de suficiente senso de responsabilidade para viverem integrados numa sociedade democrática, sem as tornar obrigatórias.

(5) McGraw-Hill Book Co. N.Y. 1954, pp. 13 e 14.

(6) Idem, ibidem.

II — TIPOS, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

- 1 — *Os dois característicos fundamentais das atividades extraclasse* são:
 - a — Decorrerem da *iniciativa livre e espontânea dos alunos*, que resolvem ou assumem o compromisso de participarem em reuniões e trabalhos.
 - b — Sua *forma grupai ou socializada de ação*, supondo certa organização interna da classe ou classes de alunos ou de todos os alunos do colégio. A chefia ou diretoria, responsável pela execução do programa de atividades ou de trabalhos, pode ser:
 - (a) *fixa* ou permanente com mandato semestral ou anual;
 - (b) *transitória* ou em rodízio: os alunos se substituindo na direção das atividades em cada unidade de trabalhos, sessões ou reuniões.
, (Esta, mais recomendável pedagogicamente).
- 2 — As atividades extraclasse podem ser de *duas categorias*:
 - a — as diretamente relacionadas com o programa de estudos de uma ou mais matérias do programa oficial; (evidenciam alto índice de motivação para o estudo) ;
 - b — as não diretamente relacionadas com os estudos, mas sim com a vida social, artística, atlética e recreativa da escola.

Ambas estas categorias são *pedagogicamente valiosas*, merecendo o apoio da administração do colégio e o incentivo do corpo docente. Quando bem organizadas e dirigidas, são altamente educativas.

- 3 — *Funções desempenhadas* pelas atividades extraclasse:
 - (1) Estimulam a livre iniciativa dos alunos e sua capacidade criadora;
 - (2) Favorecem a atividade e o estudo autônomo dos alunos;
 - (3) Enriquecem e alargam a experiência vital dos alunos, e desenvolvem seu senso de responsabilidade;
 - (4) Estimulam a livre cooperação e a socialização dos alunos em grupos ou comissões de trabalho.

4 — *Exemplos típicos:* Existe grande variedade de tipos. Alguns exemplos:

- (1) Associações, diretórios, grêmios, centros de estudo, clubes, centros excursionistas.
- (2) órgãos de redação e publicidade escolar: jornal da classe, jornal do colégio, revista ou anuário do colégio; radio-emissora interna; jornal mural da classe ou do colégio.
- (3) Teatro escolar: clube dramático:
 - (a) leitura comentada de dramas ou comédias;
 - (b) ensaios e representações de peças de autores consagrados;
 - (c) elaboração socializada (em colaboração) de peças originais, "sketches e sociodramas.
- (4) Sessões lítero-musicais: coro orfeônico, concertos (duetos, trios, quartetos, orquestra ou banda colegial) ; recitais de poesia; conferências de homens ilustres.
- (5) Demonstrações e competições ginásticas e atléticas.
- (6) Reuniões sociais: recepções, festas de aniversário, bailes, chás dançantes, projeções de filmes cinematográficos.
- (7) Exposições de trabalhos: de cadernos de aula, de desenhos, trabalhos manuais, gráficos, maquetes, relatórios ilustrados, fotografias, etc.
- (8) Organização do museu de classe: coleções de folhas, plantas, insetos, álbuns de fotografias e recortes, paisagens regionais, séries históricas, etc.
- (9) Cooperativa ou caixa escolar para auxílio mútuo dos alunos.
- (10) Campanhas escolares: pró-biblioteca, pró-melhoramentos internos, pró-missões, contra o analfabetismo, contra o desperdício, pró-embelezamento da escola ou do lar, asseio pessoal e limpeza das salas e pátios da escola.

5 — *Organização das atividades* extraclasse: Ao professor cabe:

- a — levar os alunos a definir claramente os objetivos;
- b — levar os alunos a elaborar o plano ou programa de atividades;
- c — levar os alunos a decidir sôbre a organização interna (divisão do trabalho e definição de atribuições e responsabilidades) e tipo de chefia ou diretoria;
- d — levar os alunos a estabelecer a política de meios; (coleta, aplicação e controle de fundos e recursos) ;
- e — levar os alunos a prever os controles: relatórios semestrais e prestação de contas anuais.

6 — *Competências:* ,

A — Compete aos alunos:

- a — tomar a iniciativa;
- b — proceder ao planejamento e programação das atividades;
- c — incumbir-se da execução das atividades;
- d — preparar as atas, relatórios, prestação de contas.

B — Compete ao professor:

- a — estimular e apoiar a iniciativa dos alunos;
- b — sugerir e orientar os alunos na programação;
- c — acompanhar e assessorar os alunos na realização dos trabalhos programados e nos controles adotados.

7 — *Funcionamento:*

A — *Na Escola Tradicional:* toleradas com restrições. — Quando intensamente auto-motivadas deslocam a atenção e o interesse dos alunos pelos estudos formais do currículo. Daí serem re-freadas e restringidas ao mínimo.

B — *Na Escola Progressista:* (tanto paidocêntrica como comunitária):

- a) Consideradas partes integrantes do currículo escolar.

- b) Incentivadas ao máximo.
- c) Assessoradas pelos professores (patronos) em regime de tempo integral (parte do contrato é de, além das aulas, assessorar e orientar atividades extraclasse dos alunos).

* * *

III — DIRETIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DE ÓRGÃOS DE ATIVIDADES EXTRACLASSE:

1 — A escola deve promover a formação de órgãos de auto-governo dos alunos, delegando-lhes responsabilidades e a correspondente autoridade na medida que se tornarem capazes de exercê-las em proveito-da coletividade escolar.

2 — As formas concretas de atividade extraclasse devem surgir como resultantes da própria iniciativa dos alunos e integradas no plano geral de autogoverno dos alunos; este deve ser suficientemente flexível para permitir a cada classe de alunos tomar suas próprias iniciativas de interesse mais imediato e diversificado.

3 — O horário escolar deve, na medida do possível, reservar uma faixa horária para as atividades extraclasse, favorecendo-as e por elas incentivando o espírito de colaboração entre alunos.

4 — Qualquer forma organizada de atividade extraclasse que os alunos desejam experimentar deve obter a aprovação prévia do Diretor ou do coordenador, que designará um membro do corpo docente para acompanhá-la como "patrocinador" ou "patrono"; em geral, os próprios alunos, mediante entendimentos prévios, já indicam na petição o professor-patrono que desejariam ter para orientá-los nessa nova iniciativa.

5 — Cada órgão de atividade extraclasse deve ser patrocinado por um membro do corpo docente, especialmente designado ou confirmado pelo Diretor ou pela congregação para exercer essa função, como parte regular ou obrigatória dos seus trabalhos, fazendo jus à remuneração correspondente; quando o contrato de emprego do professor na escola já é em regime de tempo integral, não lhe assiste o direito a uma remuneração extra por essa função.

6 — A direção da escola deve impedir a formação entre os alunos de sociedades secretas e entidades clandestinas, bem como assegurar que todos os órgãos de atividade extraclasse aprovados se pautem por critérios democráticos quanto às condições de admissão e quanto às exigências de taxas, mensalidades e re-

galias. Restrições quanto à discriminação racial, credo religioso ou político, sexo, procedência social (distinção de classes) e poder econômico, devem ser banidas de qualquer organização de alunos, para fins de atividade extraclasse.

7 — O direito de participar como membro de qualquer organização extraclasse deve ser determinado pelos objetivos e pela natureza da atividade proposta, de acordo com o regulamento elaborado pelos seus fundadores e aprovado pela diretoria da escola.

8 — As condições para a elegibilidade aos cargos de direção desses órgãos, bem como para a continuação no mandato, devem ser determinadas pela diretoria e pela congregação da escola como política geral do estabelecimento; exigências mínimas quanto ao nível de maturidade, boa conduta pessoal e aproveitamento nos estudos devem impedir que alunos menos indicados sejam guindados a esses postos de responsabilidade ou neles sejam mantidos com prejuízo para o moral da escola ou para o aproveitamento pessoal nos estudos.

9 — Cada órgão extraclasse deve ter uma sede própria dentro da escola; uma ou duas saletas podem servir de sede a diversos órgãos, com seus armários, fichários ou gavetas reservadas; nessas saletas ou em salas de aula vagas a diretoria de cada órgão e suas comissões podem realizar as sessões de praxe; um salão ou auditório de uso comum pode servir para as assembléias, reuniões plenárias e sessões solenes de cada órgão extraclasse, evitando-se, pelo planejamento antecipado, que haja colisões de horários no aproveitamento desse salão.

10 — todas as reuniões e sessões de trabalho dos órgãos extraclasse devem normalmente realizar-se na própria sede da escola com a presença do professor-patrono ou de quem o substitua.

11 — Os alunos que se transferem ou se desligam da escola deixam automaticamente de ser membros dos respectivos órgãos extraclasse, não mais podendo participar de suas reuniões ou de seus programas de atividades, a não ser em casos especiais com autorização do professor-patrono.

12 — A escola deve fixar um limite ao número de órgãos extraclasse a que cada aluno pode pertencer, de modo que a excessiva participação nessas atividades não prejudique o seu aproveitamento nos estudos. Mesmo quando um aluno está dentro do limite estabelecido, o diretor dos estudos pode exigir, em face de seu decrescente aproveitamento nos estudos, que êle se desligue de um ou mais órgãos de atividades extraclasse para se concentrar mais nos estudos.

13 — Todo o dinheiro e bens recolhidos pelos órgãos extra-classe, sob a forma de jóias, quotas mensais, contribuições, doações, juros e saldos, devem ser cuidadosamente escriturados pelos próprios alunos e fiscalizados pelo professor-patrono, guardando-se todos os comprovantes de recolhimento, despesas e transações efetuadas, bem como mantendo-se atualizado o rol de seus bens patrimoniais.

14 — A autorização de despesas, bem como a aplicação de saldos e investimentos, devem ser objeto de deliberação coletiva do órgão extraclasse, seja em sessão plenária de todos os seus membros, seja em sessão da diretoria ou de sua comissão de finanças ou do conselho curador dos alunos. Tais decisões nunca deveriam emanar do arbítrio individual do aluno presidente ou tesoureiro, nem do professor-patrono.

15 — Semestralmente, cada órgão extraclasse deve apresentar à assembléia de seus membros, com cópia à diretoria da escola, o relatório pormenorizado de suas atividades, acompanhado do respectivo balancete visado pelo professor-patrono.

Pautando-se por estas diretivas, o plano geral de atividades extraclasse de qualquer escola poderá desenvolver-se normalmente, sem atritos nem confusões, contribuindo positivamente para tonificar o moral da escola e enriquecer a experiência social dos alunos, inculcando-lhes as atitudes democráticas fundamentais de sociabilidade, cooperação, decisão e responsabilidade coletiva. Com razão afirmam Gruber e Beatty: "A moderna escola secundária está sendo freqüentemente julgada pela extensão e vitalidade de seu programa de atividades extraclasse" (7).

(7) Opus cit., p. 31.

ALGUNS PROBLEMAS DO ENSINO DA LINGUAGEM (*)

OFÉLIA BOISSON CARDOSO

3. *Linguagem escrita:*

O papel da linguagem escrita, desenvolvida sôbre um comportamento nativo, que é o *grafismo*, consiste, na escola primária, em prover à organização do pensamento e verificá-la.

O *grafismo* é o impulso natural, que leva o ser humano a riscar, tentando, por tal forma, exprimir-se. Do grafismo primitivo à escrita, tal como a conhecemos, decorreu um longo período de tempo, até que o homem, em atitude experimental, chegasse à compreensão de que seria útil tomar a primeira sílaba de cada *desenho* surgido na fase *ideográfica*, para compor palavras que, a princípio, foram desenhos, aos quais se emprestava já uma intenção de decifração posterior, o que assinala o aparecimento da atitude prévia para escrever; é a *fase intencional*, à qual precederam outras, como formas de transição: a do *realismo fortuito*, seguindo-se à *ideográfica primitiva*; nesta última, que corresponde à da linguagem egocêntrica, a criança não tenta representar o que vê, mas se empenha em reproduzir o que a imaginação lhe dita; esta fase se encontra até em crianças de seis anos e mais e atende à "lei da satisfação imediata", da mesma forma que a do realismo fortuito, em que ela só diz o que fez depois do trabalho pronto, não o declara antes e só responde quando interrogada no momento.

Para escrever, o homem procurou de princípio, como a criança, uma forma de exprimir-se, sem intenções posteriores de natureza social.

Sendo na escrita muito menor a pressão social, pois que a criança se encontra em face de si mesma, sem a constrição nem a atmosfera emocional desencadeada pelo interlocutor, ela se pode exprimir mais livremente, projetando sua vida interior de maneira mais espontânea e, conseqüentemente, mais funcional.

(*) A primeira parte deste trabalho foi publicada à pág. nº 58 do nº 59 (julho-setembro, 1955), do volume XXIV desta Revista.

Há outra posição da qual se pode analisar o problema da linguagem escrita; a palavra falada exige muito menor responsabilidade do que a escrita; quando se fala, não se pode voltar atrás para apagar, emendar ou corrigir; trata-se de sons, cuja vibração se extingue no ar; permanece o sentido geral do que foi dito e fixa-se uma ou outra frase mais incisiva, ou mais estranha. Na escrita, as formas vão ficando registradas; a própria atitude de escrever obriga a reconsiderar o pensamento, a controlá-lo, ajustando-o aos verdadeiros propósitos. Isso, porém, é feito "de si para si"; como se a pessoa que escreve conversasse, discutisse consigo mesma (12) as formas que pretende utilizar. Há maior trabalho de elaboração mental, há formulação de hipóteses, deliberação que exige o espírito crítico e, finalmente, decisão, que se traduz na ação de escrever em definitivo. A pressão por parte do grupo, no momento da produção da escrita, é, porém, muito menor do que quando se fala.

Na linguagem escrita, há, além das funções inerentes à própria linguagem, outras que a caracterizam, estando uma delas na produção da própria escrita, na qual se pode distinguir dois aspectos; um quanto à *forma*: caligrafia e ortografia e dois quanto ao *fundo*, ou conteúdo: sintaxe e tema, ou assunto tratado. Daí o problema da palavra escrita estar mais profundamente ligado aos estudos da língua, entre os quais ocupa o primeiro lugar a *redação*. O ensino da gramática deve começar pela linguagem escrita e não pela oral. Quando se estuda *gramática histórica*, e se pode comparar documentos do latim erudito, clássico, de Cícero, Ovídio e César, por exemplo, com aqueles em que se retrata a linguagem familiar, a maneira de falar das gentes, mais viva, mais expressiva talvez, porém muito menos burilada e gramatical, sente-se a diferença entre uma e outra forma de linguagem. Na última não existe a busca de melhor fórmula verbal, porque o que se procura é a expressão mais adequada ao pensamento que se tenta comunicar.

A posição do aluno em relação à escrita, na escola, não é, portanto, funcional; daí sua aprendizagem exigir muito maior habilidade por parte do professor, para motivá-la convenientemente. Evoluindo, (13) a escrita sofreu profundamente a influência da pressão social, principalmente no sentido de obter uma "forma bonita" (caligrafia); houve tempo em que era ela enfeitada, adornada com arabescos caprichosos. Hoje, a exigência máxima, quanto à forma, está em ser clara, legível e apresentada com palavras corretamente grafadas. O domínio da máquina vai difundindo o hábito da dactilografia; há mesmo edu-

(12) Vide anotação 1.

(13) Vide anotação 1.

cadores que aconselham a escrita a máquina desde a aprendizagem inicial, porque acham que esta situa as duas mãos em atividade, sendo assim menos fatigante e mais rápida. No Brasil, porém, ainda tal uso não vingou e predomina o manuscrito.

Para que haja situação funcional na aprendizagem da linguagem escrita, é necessário que seja ela acompanhada da oral, respeitados naturalmente os problemas específicos de cada uma; neste ponto encontra-se um outro erro quanto ao ensino da escrita, não só em sua primeira fase de aquisição do mecanismo gráfico, em que predomina o comportamento motor, como nas subseqüentes, em que, automatizados os movimentos necessários para escrever, trata-se de produção no terreno mental (organização do pensamento para escrever).

Muitos professores acreditam que é mais fácil e eficiente ensinar a ler primeiro e a escrever depois; tais professores também separam linearmente lições de linguagem oral e lições de linguagem escrita.

Veamos a primeira parte, isto é, o que se refere à aprendizagem inicial de leitura e de escrita. É possível que o mestre se possa sentir mais à vontade diante de uma tarefa que lhe parece mais simples, ou melhor, diante de um problema complexo que êle divide em duas partes, esperando simplificar o trabalho pedagógico. Quanto ao aprendiz, porém, as coisas se passam inversamente; o problema, assim dividido, impõe-lhe maiores dificuldades. E isso por várias razões, algumas das quais apontaremos a seguir: a linguagem inclui todo um sistema de sinais que servem à intercomunicação social, é, portanto, *convencional*, em relação ao tempo e ao lugar em que é usada. Consiste em falar ou escrever, para se comunicar (linguagem externa) e em organizar o pensamento (*endofasia*, ou linguagem interna). Escrita e palavra oral pertencem assim ao mesmo grupo de *linguagem externa*, de exteriorização, que põe o homem em contato com o ambiente; escrita e palavra oral estão intimamente articuladas e relacionadas pelo caráter social de ambas; para escrever, é necessário ter adquirido a capacidade de inibir a linguagem externa, isto é, de deixar de falar, organizando o pensamento para escrever. Não há dois problemas diferentes; há situações diferentes, nas quais se desenvolve um mesmo problema. A seqüência seria esta: falar \rightarrow inibir a fala \rightarrow escrever, representando a escrita um plano de socialização mais elevado. O homem escreve para que seja lido, posteriormente, ou êle mesmo leia o que escreveu; como escrever sem ler? desenhando arabescos? como ler sem escrever? adquirindo, apenas, um fragmento de comportamento social?

Além disso, na fase em que a criança aprende a ler e escrever, seus interesses permanecem ainda no campo das generalizações, ela não é discriminadora, não apresenta, a não ser esporadicamente, interesses específicos por este ou aquele assunto. Os conhecimentos são adquiridos mais fácil e ativamente, com a máxima participação funcional, por parte da criança, quando associados numa estrutura que age sobre os sentidos, estimulando-os; não há aprendizagens isoladas: há constantes renovações de estruturas anteriores adquiridas pela experiência. A palavra desconhecida, por exemplo, surgida em situação viva, decorrente da necessidade imediata de *denominar*, torna-se muito mais assimilável, e memorizável portanto; quando a criança a diz, percebe-a visual e auditivamente e a escreve, reagindo de maneira motora à percepção. A própria verificação da aprendizagem tem sua máxima eficiência, quando feita através da escrita, principalmente porque coloca a criança em situação mais natural, mais fora da constrição da autoridade. Só excepcionalmente as crianças, os alunos em geral, reagem melhor a provas orais. A verificação escrita os coloca em posição de maior responsabilidade também e permite aquilatar, no terreno da linguagem, da aquisição dos princípios gramaticais e sua aplicação.

Os estudos experimentais, realizados nos Estados Unidos e relatados alguns nas obras de Arthur Gates, mostram justamente que leitura e escrita são adquiridas mais economicamente e atendem melhor aos objetivos do ensino dessas técnicas, quando ministradas simultaneamente.

Em resumo, leitura e escrita se adquirem em menor prazo e com mais economia e segurança, quando juntas; ambas se apóiam em comportamentos *motores*, em atividades ou reações, idênticas, por parte do aprendiz.

A seguir, focalizaremos os trabalhos escolares conhecidos sob o nome de *exercícios*, tais como ditado, cópia, redações etc.

O homem sugere logo a idéia de exercitar a criança nesta ou naquela técnica; seu objetivo, porém, é mais amplo, pois que se destina também à verificação da aprendizagem realizada; seria talvez mais apropriado chamar aos últimos *provas de verificação*, ou *testes*.

Empregamos a denominação *exercícios* por ser a mais usada em nosso meio, não só para designar a prática de uma determinada técnica, como para apreciar os progressos obtidos. Há assim dois tipos:

- a) exercícios de treinamento e
- b) exercícios de verificação.

Não se trata de dois tipos rigorosamente separados, porque, à medida que o aluno treina, (14) tem o professor oportunidade de verificar os progressos alcançados, não só naquela técnica específica em que o treino se realiza, como em assuntos que lhe são relacionados; e, inversamente, a verificação incluirá, sempre, o treinamento nisto ou naquilo. Mais exatamente, pode-se considerar uma *predominância*, nos exercícios, de treinamento ou de verificação; quer os de um, quer os de outro tipo, podem apresentar-se sob forma *escrita* (os mais comuns), *oral* ou *mista*. Não devem, no entanto, ser empregados indistintamente, nem fora do processo da aprendizagem de que fazem parte integrante, atendendo a objetivos específicos.

Daí se pode concluir que copiar de livros exercícios desta ou daquela natureza, para aplicá-los *ipsis-literis*, implica erro grave, uma vez que o exercício é parte de um processo, insere-se em um dinamismo, do qual não é possível destacá-lo, como fato isolado, cuja substância esteja alheia às cogitações do aluno, à direção de seu pensamento.

Compreende-se que os educadores utilizem manuais contendo diretrizes e sugestões para a organização de "exercícios"; o que, porém, julgamos falho e ineficiente é copiar na íntegra questões a serem propostas aos aprendizes, questões que na maior parte foram organizadas em ocasião e situações diferentes; questões desse tipo não podem estar dentro da desejável motivação, que decorre do trabalho escolar processado no momento; mas podem, pelo contrário, desorganizar o pensamento do aluno, colocando-o em atitude negativa, em face do trabalho.

O adulto, posto nas mesmas condições, que são negativas para a criança, como já atingiu um plano mental mais elevado, pode reagir bem a esses exercícios-tipos, que possibilitam verificar a capacidade de adaptação a problemas novos, a reorganização do pensamento diante de estímulos pelos quais não esperava. Quando se trata de pessoa "bem educada", usando o termo em seu sentido mais amplo, espera-se que tenha possibilidades de encontrar a verdadeira posição no problema que lhe é proposto, de formular hipóteses, deliberar e decidir, para chegar, por fim, à ação. O escolar primário, no entanto, em fase de preparo e de assimilação, não tem ainda a plasticidade indispensável para se deslocar rapidamente de uma posição já assumida, para outra muito distante; a transferência se faz mais lentamente e respeitando princípios fundamentais, entre os quais se encontra o de haver entre uma situação e aquela para a qual se faz a transferência elementos comuns.

(14) Vide anotação 1.

Semelhante prática começa por desorientar a criança, que deve ser colocada de modo a poder analisar, de maneira mais perfeita e completa possível, o problema proposto, em busca de solução; para tanto, os elementos que o constituem devem ser-lhe familiares; só assim encontrará o caminho certo, o que lhe dará sucesso (15) e, portanto, a realização da aprendizagem em termos funcionais. É claro que se deve exigir esforço do aprendiz; não se trata de apontar-lhe o caminho, levando-o passivamente a dar determinados passos, a agir de acordo com as instruções; trata-se de atividade que o estímulo apresentado (exercício) desencadeia e, principalmente de iniciativa, na busca da solução.

Há exercícios subordinados a "sumários" que caem, por fim, nos domínios da *memória bruta*: melhor será o exercício que mais próximo estiver das proposições fornecidas; cria-se, às vezes, o regime da *cópia fiel*, ou da reprodução completa de um fato que o aluno ouviu da professora e o transcreve como exercício de redação (!). Alguns professores se empenham mesmo em corrigir, emendando, na forma do aluno, não o erro, mas o que se afasta do modelo fornecido.

Em um de nossos mais freqüentados estabelecimentos de ensino particular para meninas, eram estas obrigadas, no curso de língua francesa, a decorar um certo número de redações em francês (15 ou 20) para as provas mensais e exame escrito; sorteava-se uma dessas redações que a aluna deveria reproduzir total e fielmente.

Que valor terá para a aprendizagem de uma língua viva semelhante tipo de verificação mecânica?

Se pensarmos que a maior parte dos trabalhos de classe está incluída no que se convencionou chamar exercícios, sejam eles desta ou daquela natureza, conclui-se imediatamente que são essas práticas grandemente importantes, no terreno educacional.

Não é tenção nossa, neste resumido trabalho, condenar as formas usuais de exercícios, pois que eles não só são necessários, como indispensáveis; o que criticamos é o tipo, o modo de empregá-los e a inoportunidade desse emprego.

Há exercícios de treinamento, que levam à repetição bem motivada, não mecanizada, portanto, e que são utilíssimos; contribuem para o aperfeiçoamento e a eficiência máxima, em determinada aquisição. Entre estes, contam-se os de *caligrafia*, entendida esta como "letra legível e fisiológica", que permite boa leitura e que exige um gasto mínimo de energia; a eles já nos referimos em item anterior.

(15) Vide anotação 1.

Para maior clareza nesta exposição, apresentamos uma relação de exercícios mais comumente empregados e que passaremos a comentar:

- a) ditado,
- b) cópia,
- c) caligrafia,
- d) exercícios gramaticais e
- e) redação.

O esquema acima atende à predominância, porque se compreende que, em qualquer um dos cinco tipos, há um ou alguns dos demais.

a) *Ditado* — Qual o objetivo do ditado? É a pergunta que surge logo ao educador, quando pretende estudar o valor desta prática; é uma das mais usadas, principalmente no curso primário, sendo superada apenas, talvez, pela cópia e caligrafia. Mal começa o aprendiz a vencer as dificuldades impostas pelo mecanismo de leitura e escrita, toma contato com esse exercício que o acompanhará por largo tempo em sua vida escolar.

Quando se tem em vista crianças iniciadas nas técnicas de ler e escrever, os objetivos do ditado são diferentes daqueles que são visados nas classes em que o domínio inicial já foi alcançado. Assim, há dois aspectos na questão do objetivo, ou objetivos, do ditado:

- quanto a crianças em fase de alfabetização,
- quanto a crianças já alfabetizadas.

No primeiro caso é fora de dúvida que o objetivo do ditado se resume em exercitar os alunos, ou melhor, em treiná-los na grafia de vocábulos, à medida que os vão aprendendo; isto de um lado e, de outro, em verificar o grau de fixação e evocação dos mesmos, em sua forma gráfica, sobretudo; no segundo, a finalidade está em verificar até que ponto as técnicas fundamentais de ler e escrever foram alcançadas, quer quanto à velocidade, quer quanto à qualidade da escrita (caligrafia e ortografia).

Quando empregamos a expressão "treinamento", não excluimos o fator *interêsse*, que deve estar presente, não permitindo da parte do aprendiz a passividade, mas determinando o dinamismo, inerente a toda atividade unificada, pois que espírito e corpo se concentram no trabalho em que o aluno se empenha.

Não se admitindo, portanto, treinamento dissociado de interêsse, ditar palavras a esmo, ainda quando de significação conhecida, se não se contém a atividade na situação de *jogo*, desloca-se a criança da realidade para um artifício, desajustando-a do trabalho escolar. No primeiro ano primário, a situação de

jogo é da máxima importância, porque é a que se encontra sempre na linha do interesse infantil, como atividade que se satisfaz em si mesma (16) na própria produção; deve ser, portanto, explorada na aplicação do ditado, quando se pretende levar o aluno funcionalmente à repetição, para aprender.

Há inúmeras formas de criar a situação de jogo, como quando se dá uma folha de papel em que há figuras coloridas e a criança deve escrever, sob ditado, abaixo delas, os nomes que correspondem a cada uma, fazendo-o em tempo marcado pelo som de uma campainha, por exemplo; outro tipo que cria a situação de jogo consiste em dizer frases curtas, para que o aluno escreva, apenas, os nomes de animais, ou de pessoas, ou de plantas, que nelas figuram; o assunto deve estar articulado com os temas que constituem o "centro de interesse" no momento, no campo de conhecimentos gerais, sociais ou naturais.

Há um tipo de ditado que tem largo uso na primeira e segunda séries: o *auto-ditado*, em que o aluno escolhe as palavras que vai escrever; elas não são portanto ditadas ou propostas pelo professor, ou por outro aluno, mas pelo que as escreve; esta modalidade pode ser associada a diferentes tipos de exercícios, apresentando, por exemplo, frases a que falta uma palavra, cujo sentido pode ser expresso em vários vocábulos sinônimos, ou que, não o sendo, completem, no entanto, o sentido geral da frase ("O dia de hoje está muito. . . .", tanto pode ser *bonito*, como *feio*, como *claro*, ou *escuro* etc.); a criança fará a escolha e escreverá a frase completa. É esta uma forma mais complexa que o simples ditado, ou autoditado de palavras, e exige um nível mais evoluído de conhecimentos no terreno da linguagem, sobretudo quanto à organização do pensamento e riqueza de vocabulário.

O que condenamos é o ditado entendido como simples mecanismo que, na melhor das hipóteses, leva à fixação bruta (memória motora principalmente) de palavras.

Em níveis escolares mais elevados, quando os objetivos do ditado são mais de verificação que de treinamento, há também oportunidade de realizá-lo em situação funcional, associado aos diferentes tipos de aprendizagem exigida pelo currículo escolar; os alunos podem escrever sob ditado seus problemas de matemática, um questionário de geografia a que devem responder, ou ainda as instruções para um jogo, ou concurso, em que tomarão parte.

Normalmente, nas turmas, o ditado se processa da forma seguinte: o professor dita e o grupo escreve. Isso torna o

(16) Vide anotação 1.

trabalho mais rígido, sistemático e elimina a oportunidade de associá-lo à leitura expressiva da frase, ou trecho ditado, da mesma forma que priva a criança da escolha do material verbal a ditar; ela deve ser colocada também nessa posição de pesquisa, de coleta do material que deve ser ditado; de afirmação diante da turma, ditando, o que a levará a desenvolver esforço no sentido de aperfeiçoar sua linguagem oral, a forma de expressão; além disso, permite-lhe condensar as forças hétero-agressivas em trabalho social.

Quando se trata 'de ditado, pensa-se também na *correção* dos erros cometidos e isso constitui um aspecto importantíssimo dessa prática. Via de regra empenha-se o professor em mostrar ao aluno que "tal palavra não se escreve assim (forma errada), mas assim (forma certa)"; coloca diante do aprendiz ambas as formas, criando logo a *dúvida* em seu espírito, da qual, em certos casos, êle jamais se libertará.

Recordamos aqui o caso de uma jovem que sempre se detinha ao escrever a palavra *anexa*, por não estar nunca certa se a mesma deveria ser escrita com *s* ou com *c*.

Não tendo a criança cultura etimológica que lhe permita pesquisar o étimo e, portanto, a origem da palavra, e nem conhecendo ela os princípios de degeneração fonética, assim corrigida, persistirá continuamente no erro, oscilando entre o certo e o errado e sem poder decidir-se. Não lhe interessa, como não interessa ao aluno em geral, saber *em quê* errou; basta saber que escreveu mal a palavra (esta deve ser completamente riscada); a seus olhos deve ser apresentada a *forma certa*, que deverá escrever, para fixá-la, não isoladamente como um mecanismo verbal, mas incorporada a uma unidade de pensamento, formando uma frase; uma vez isto feito, deve ser a palavra registrada no dicionário de classe (assunto de que trataremos mais adiante).

Referimos aqui uma cena presenciada há alguns anos, em uma escola que visitávamos; um garoto de nove ou 10 anos empenhava-se em escrever, muito aplicadamente e com visível esforço, em seu caderno de linguagem, a frase seguinte, precedida sempre de um número (deveria escrevê-la 30 vezes) :

"*Bato* é errado; o nome da ave é *pato* e não *bato*" (!!) O sublinhado é nosso. Assim, a criança repetia duas vezes a forma errada e uma a certa.

Nestes comentários toma relevo o que escrevemos ao dar começo a este item: treinamento e verificação se articulam; esta última inclui a correção dos erros cometidos, de forma a não suscitar a dúvida, da qual muito dificilmente o homem se liberta.

É óbvio que, quando se tem um grupo dos dois últimos anos secundários, já se pode discutir com eles o vocábulo errado, quando este tem etimologia conhecida e segue, em sua degeneração fonética, os princípios gerais; para tanto, porém, é indispensável que o aprendiz já esteja familiarizado com as formas latinas do nominativo e do acusativo, de onde se originou a maior parte das palavras de nossa língua.

Execução e correção do exercício não se desligam, articulam-se, com igual importância. Levar a escrever em situação funcional palavras ditadas é o começo de um processo; é preciso conhecer a grafia correta e, mais do que isso, empregar a forma certa; não se trata só de *fazer escrever*, mas de *fazer escrever certo*, o que é diferente. A correção integral e completa, por assim dizer, o trabalho.

Pode-se compreender *treinamento* como atitude mais específica do aluno; *verificação* como atividade mais específica do professor; ela se estende, porém, ao aprendiz, que deve ser conduzido à correção de seus erros, desenvolvendo o espírito crítico sempre que possível.

O ditado pode-se revestir de formas que exijam mais extenso e profundo trabalho mental e, conseqüentemente, maior atividade, como quando se dita uma frase a que falta uma palavra, para que o aluno a escreva completa. Sob a forma de jogo, este tipo desenvolve ao máximo o interesse; cada um tem oportunidade de ditar uma frase incompleta para que o grupo a complete e escreva. Destaca-se logo o trabalho de elaboração mental que este tipo exige, não só do que propõe as frases incompletas, como dos que as escrevem, completando-as; exige a compreensão da palavra falada e a pesquisa, em busca do termo adequado.

Há outrossim ditados aos quais se associa o ritmo e que exigem uma certa velocidade, por parte do aprendiz; consiste em ditar palavras, acompanhando determinado ritmo, para que o grupo faça o ditado, escrevendo as palavras emitidas, no ritmo proposto. É um exercício não só de treinamento na grafia das palavras, como de ritmo e velocidade na escrita. Naturalmente só pode ser empregado, quando o professor conhece o ritmo do grupo durante o trabalho; pode ser iniciado mais lentamente e acelerado aos poucos, até chegar ao ponto considerado ótimo, idêntico ao ritmo dos mais rápidos. Parece-nos desnecessário salientar que não se trata de ditar palavras obtidas ao acaso, sem expressão para os alunos; mas de selecioná-las dentre as que já estão condicionadas à vida e às experiências da turma.

Ditar a palavra para que a criança organize com a mesma a frase, é tipo que, em nossa experiência, tem revelado ser muito útil, principalmente como estímulo à organização do pensamento.

Alguns dos exercícios referidos podem ser propostos sob a forma de "concursos", ou torneios, ou maratonas, o que estimula o espírito sadio de competição, permitindo à criança comparar-se consigo mesma em várias etapas de seu trabalho escolar; é como se dissesse a si própria: "ontem só consegui escrever tantas palavras, ou frases, corretamente; hoje o número de acertos aumentou", e isso a leva a confiar nas próprias possibilidades, sobretudo se o professor tem compreensão bastante para não estabelecer paralelos entre indivíduos, mas compara sempre o indivíduo consigo próprio, traduzindo o esforço e a aplicação em termos de rendimento individual, que pode ser representado até por meio de gráficos.

Visitando escolas primárias, nem sempre tivemos diante dos olhos cenas antipedagógicas; muitas vezes assistimos a demonstrações da capacidade de verdadeiras educadoras. Lembramo-nos de uma professorinha, muito jovem ainda, que propunha a seu grupo de primeira série, o qual já havia dominado o mecanismo inicial de leitura e escrita, um ditado, sob a forma seguinte: "Quem sabe escrever *galinha* escreva este nome em baixo da figura; quem não souber escreva *galo* em baixo do desenho dessa ave".

Depois de cumpridas as instruções, verificada a ortografia, seguia-se outra ordem: "Quem escreveu certo a palavra *galinha* ensine aos companheiros que não sabem escrevê-la". Assim, o cunho de socialização (colaboração) era atendido nesse exercício, da mesma forma que a *iniciativa*, porque era dada ao "pequeno professor" a liberdade de ensinar o colega a escrever a palavra como entendesse (ditando letras, ou sílabas etc), só não podendo escrevê-la para que o outro a copiasse. Para completar o trabalho, permitindo mais ampla verificação, dava, ainda, uma terceira ordem: "Como alguns de vocês escreveram duas palavras e outros uma só, estes devem escrever também a outra palavra; quem tiver dúvidas, pode pedir o auxílio de um companheiro que já a tenha escrito corretamente".

As diretrizes gerais, ou normas, quanto ao ditado, podem ser resumidas nos itens seguintes:

1. Empregar somente palavras de cujo sentido estejam de posse os alunos e cuja grafia lhes seja familiar; não se trata de verificar se a criança "é capaz de adivinhar" como se escreve este ou aquele vocábulo; mas de levá-la a fixar uma forma gráfica correta.

2. Propor a atividade dentro de uma situação de interesse; o educando deve ser levado a um comportamento espontâneo, natural, ao escrever o que se lhe dita e nunca obrigado a fazê-lo; atende-se a uma necessidade surgida no momento, motivada pelo professor, mas não imposta.

3. Não exagerar, forçando a criança a escrever sob ditado trechos excessivamente longos, ou número muito grande de palavras, ainda mesmo quando há interesse evidente, de princípio; a fadiga pode sobrevir, determinando uma atitude negativa para com esse tipo de trabalho.

4. Dar sempre ao ditado a forma de jogo, quando, em níveis mais baixos de escolaridade, êle apresentar o aspecto predominante de treinamento.

5. Associar o ditado a processos mentais de elaboração, a fim de que não permaneça essa atividade num campo muito mecânico, de simples automatismos. Desenvolver, outrossim, as atitudes de colaboração e de iniciativa por meio desta prática.

Pode-se ainda analisar o ditado num plano de escolaridade mais elevado, quando sua finalidade é predominantemente de *verificação da aprendizagem*, verificação que poderá ser *mediata* ou *imediate*. Acontece, no decorrer dos trabalhos escolares que, por mais francas e cordiais que sejam as relações entre mestre e alunos, e por mais à vontade que se encontrem estes últimos para perguntar e responder, muitas vezes se torna difícil, senão impossível, ao educador, ter certeza se a matéria está sendo realmente aprendida, ou melhor, se há uma assimilação perfeita, não tanto da parte do grupo, mas de cada aluno, individualmente. Ademais, cumpre considerar que numa turma nem todas as crianças têm o mesmo potencial hétero-agressivo, a mesma autoconfiança; se alguns formulam logo perguntas, procurando esclarecer suas dúvidas, outros são incapazes de fazê-lo; muitas vezes, a resposta dada pelo professor esclarece a criança a respeito do assunto que estava nebuloso, em outras, porém, ela se intimida, inibe-se diante do grupo, tendo que declarar que "ainda não compreendeu".

É quando se torna imprescindível lançar mãos de um *instrumento de sondagem*, não propriamente de medida, mas de verificação daquilo que deveriam ter os alunos aprendido e do que na realidade aprenderam. O problema não está em apurar *o que foi ensinado*, mas em saber, com precisão, *o que foi aprendido*. Em suas proveitosas aulas de psicologia educacional, dizia Lourenço Filho: "Ensinar e aprender não se encontram na mesma relação que comprar e vender", querendo significar que, se o que foi vendido representa a mercadoria comprada, nem sempre o que foi ensinado representa o que foi apreendido.

A verificação imediata se processa a cada instante, podendo tomar a forma de um pequeno questionário, em que os alunos escrevem, sob ditado, as perguntas e as respondem; ou de frases com lacunas para completar, ou de exercícios de múltipla escolha, ou ainda de redações: os tipos são idênticos, quando se faz uma verificação *mediata*, em que se procura apreciar também a capacidade de fixar logicamente o aprendido, para evocá-lo e aplicá-lo, em dado momento.

Inserimos aqui um pequeno comentário: há professores que preferem que os alunos copiem tudo — instruções, sumários, frases incompletas etc. Julgamos que com tal prática perdem ótimas oportunidades de verificação da ortografia e caligrafia; é o momento oportuno para um ditado em situação funcional, pois que a criança escreve o que se lhe dita, para posterior aplicação; há um sentido nessa atividade, que se vai completar com uma atividade intelectual mais complexa.

O ditado, tendo por objetivo a verificação da aprendizagem, seja ela *mediata* ou *imediata*, pode assumir várias formas. Um exemplo: Suponhamos que se tratou de rios *do Brasil*. Na lição em causa, deve-se levar em conta, ao lado do conhecimento geográfico, propriamente dito, o enriquecimento do vocabulário (nomes dos rios, dos lugares por onde passam, dos acidentes que determinam ou estão em seu curso, de seus afluentes etc.); ao lado deste, que não pode ser entendido como um agrupamento de palavras isoladas e vazias de sentido, existe o pensamento que as une, que lhes dá vida, e que permite à criança trabalhar ativamente com o material que lhe é, sob a forma de estímulo, fornecido na aula. Esses dois aspectos não se isolam, interdependem, completam-se e o da linguagem é, no caso, essencial. Por meio do ditado, pode o professor verificar se tais objetivos foram atingidos e em que medida o foram, quer quanto ao grupo, quer individualmente. Quando pede a um aluno: "diga o nome de um rio que passe pelo Amazonas, para que os colegas o escrevam", verifica a um tempo o conhecimento geográfico (individual) e o ortográfico (coletivo); quando pede a outra criança "com o nome do rio que F. ditou, forme uma sentença e a dite, para que a turma a escreva" está funda no terreno das verificações, avaliando, não só o aprendido naquele momento, mas principalmente as conexões estabelecidas entre o aprendido e as estruturas anteriores, formadas por experiências vividas.

Esta forma de verificação dá margem à crítica construtiva e à necessária atitude ética que deve acompanhá-la, porque as crianças reagirão naturalmente diante do erro, o que possibilita a pesquisa, no sentido de buscar a verdade. Supondo que o aluno, no primeiro exemplo, ditou o nome do rio *Paraná*, diante

do protesto da turma, o professor estimulará o grupo a verificar no mapa a posição deste rio e à procura de um que passe realmente no Amazonas. Da mesma forma, se a frase apresentada, no segundo exemplo, não contém um juízo verdadeiro, é imprescindível discuti-la com a turma, orientando-a de modo a só escrever aquilo que, em linguagem correta, possa exprimir um pensamento justo, ou a verdade científica.

Permitir que o aluno cometa o erro para depois corrigir, é prática condenável; parece contraproducente suscitar dúvidas, ou pelo menos permitir a situação de dúvida, em vez de afastá-la; a criança deve estar suficientemente motivada para, tanto quanto possível, reagir adequadamente; a educação não é feita ao acaso, nem inclui, a não ser em "atividades recreativas", formas ambíguas, adivinhações; baseia-se na psicologia educacional, cujos princípios estão, em sua maior parte, bem estudados e escudados na psicologia evolutiva e diferencial da criança e do adolescente.

O ditado, para verificação da aprendizagem, reveste-se de forma que depende altamente da imaginação do professor; êle, no entanto, não se poderá furtar às diretrizes gerais, cujos objetivos estão bem determinados e que se resumem em:

1. Verificar a grafia das palavras aprendidas;
2. Verificar se tais palavras têm sentido para o que as escreve e formam, portanto, estrutura com os conhecimentos anteriores.

Há, assim, na verificação, uma verdadeira pesquisa, não só quanto à *forma*, mas quanto ao *pensamento* que ela contém.

Estimular os alunos no sentido de que dizem, uma ou outra vez, é uma boa técnica, porque, em primeiro lugar, os torna mais independentes, levando-os a assumir uma atitude de segurança diante do grupo; em segundo, dá-lhes oportunidades de *falar* em situação funcional; normalmente, no ensino primário e notadamente no secundário, o professor é que fala, a criança ouve; perde, assim, oportunidade de exercitar-se na palavra falada, instrumento mais comum de comunicação social; além disso, ouvindo só o professor, fixa-se uma estrutura sem plasticidade, a criança habitua-se a "ouvir apenas aquela determinada pessoa" e estranha, quando, por ocasião de exames ou de concursos, se defronta com pessoa muito diferente, o que não facilita transferência; levá-la a *ditar* e mesmo a ler em voz alta para os companheiros, torna-se mais responsável e dá logo à linguagem seu sentido de socialização; finalmente, o ditado feito pelo colega adquire mais vida, torna-se realmente mais ativo, no sentido

pedagógico do termo, pois que uma criança está sempre mais próxima mental e sentimentalmente de outra criança do que do adulto; o próprio material verbal por ela escolhido e originado na vida infantil corresponde melhor aos interesses do grupo.

No ditado feito com objetivos de *verificação imediata*, interfere, como já afirmamos, o fator *memória*. No decorrer dos trabalhos escolares, muitas e muitas vezes se nos depara a situação seguinte: o aluno mostra ter aprendido o assunto; passados alguns dias, nota-se que esqueceu aquilo que julgávamos assimilado. É este um fato comum, do conhecimento de todo o professor que se tenha dedicado a observar reações infantis diante da aprendizagem. Este fenômeno tem, entre outras, a causa seguinte, que nos parece a mais incidente: a criança é inteligente, no sentido em que tem grande capacidade de apreensão imediata, de compreender os dados do problema proposto, mas não o assimila, em virtude de uma certa instabilidade emocional, que não lhe permite fixar e dirigir a atenção, retendo a matéria que, no entanto, foi compreendida; encontra-se comumente esta situação em crianças com perturbações afetivo-emocionais. É indispensável, portanto, que o mestre esteja sempre alerta, na verificação daquilo que, na realidade, se estrutura e permanece, como experiência adquirida, apoiada nos conhecimentos anteriores. Na verificação mediata, os exercícios podem ser mais extensos, abrangendo uma revisão da matéria que se supõe aprendida.

Há, com essa finalidade, uma forma de trabalho que nos parece eficiente: o assunto que vai servir de tema ao exercício é previamente determinado pelo professor, ou escolhido pelo grupo; um aluno organiza uma frase sobre o assunto proposto e a diz, para que os companheiros a escrevam, depois de verificado que a construção está certa e que ela exprime uma verdade; em seguida, ele próprio a escreve no quadro; segue-se-lhe outro colega, que vem espontaneamente (todos devem participar da atividade, individual e coletivamente) continuar o assunto que o companheiro começou, agindo de forma idêntica, isto é, organizando uma frase que, agora, se deve articular ao pensamento já enunciado e explícito de forma gráfica no quadro, e ditando-a para que os colegas a escrevam, em prosseguimento à primeira; depois, escrevê-la-á, ele próprio, no quadro. Assim, realiza-se coletivamente o exercício, tendo todos oportunidade de passar pelas diferentes fases de que ele se compõe e, portanto, de organizar o pensamento para falar e escrever.

Para melhor compreensão deste tipo, tomemos um exemplo, ainda dentro do assunto "rios do Brasil"; suponhamos que o primeiro aluno organiza a frase "o Brasil é cortado por grande número de rios", que ele ditará e escreverá, por seu turno, no quadro

negro; o que se lhe segue poderá organizar, em prosseguimento, a frase "entre os quais se destaca o Amazonas"... e, assim, por diante. Tal exercício oferece oportunidade de levar os alunos a reverem conhecimentos e a destacarem neles o essencial do secundário; desenvolverá também o espírito de crítica construtiva.

O que importa ressaltar é que, seja qual fôr o tipo escolhido, ao professor compete dirigir, orientar, estimular, atender nas dificuldades; a iniciativa, porém, pertence à criança que se deve mover, com a maior liberdade possível, entre os conhecimentos adquiridos, para evocar, comparar, selecionar, organizar o pensamento e exprimir, em linguagem oral ou escrita, o resultado dessa atividade mental.

O ditado, visto do ângulo pedagógico, deve ainda atender a certas qualidades da voz de quem dita: timbre agradável, audível, com bom ritmo, sem afetação; é também um bom exercício de elocução.

Do que expusemos pode-se concluir que não existem provas tão simples que permitam, apenas, uma espécie de verificação e utilizem uma técnica única, unilateral; há uma predominância, quer quanto ao objetivo, quer quanto às atividades que a compõem, o que leva o professor a se colocar nesta posição: "com esta prova, pretendo verificar isto".

b) *Cópia* — O surto da escola ativa mal compreendida impeliu muitos educadores a condenarem sumariamente um grande número de exercícios usados pela escola tradicional; e não só exercícios como certos processos de ensino. Entre os que foram postos à margem está a *cópia*, desde logo eliminada das atividades escolares; no entanto, a escola ativa, no seu verdadeiro sentido, não poderia nunca excluí-la, mas sim o modo por que fora até então empregada, bem como o objetivo que lhe era atribuído.

Copiar, desinteressadamente, páginas incompreensíveis é tarefa monótona, mecânica, sem qualquer finalidade educativa; induzir, porém, a copiar com interesse vivo decorrente do próprio trabalho que visa isto ou aquilo é prática efficientíssima; a cópia não é, nem pode ser, um fim em si própria; é antes um meio para atingir determinado fim.

Para que se tornem mais compreensíveis estas afirmativas, exemplificamos, na prática, com duas situações: na primeira, o professor determina que a turma copie, daqui até ali, uma lição que lhe é desconhecida; na segunda, após uma aula de história pátria, em que foi estudada a passagem conhecida por "Entradas e Bandeiras", o professor propõe um jogo, ou uma aposta: "verificar quem escreve mais depressa e bem, acompanhando o Titmo, o que êle vai escrever no quadro" e, então, escreve um

trecho, resumindo o assunto estudado em seus itens essenciais; escreve com letra legível, que não dê margem a dúvidas.

Comparando as duas situações, sobressai a diferença: a segunda é *motivada*, o elemento competição, concorrência, fêz surgir o interesse; além disso, inclui matéria que a criança conhece, apresenta-lhe uma síntese do que foi discutido em aula; a segunda se contém numa ordem; desenvolve um simples automatismo; não pode interessar porque o assunto é desconhecido do aluno.

Note-se, porém, que o fato de despertar a vontade de realizar o trabalho não encerra a supressão de todas as dificuldades que lhe são inerentes. Não; somos dos que pensam que tropeços e obstáculos devem estar na estrada em que caminha o educando; o contrário seria colocá-lo numa situação falsa, destruindo nele a possibilidade de exercitar as forças agressivas, orientando-as e condensando-as em realizações que, associadas ao sucesso, são altamente estimulantes e concorrem para a auto-afirmação social. Julgamos necessário despertar o interesse que permita a manifestação da vontade de vencer dificuldades. Motivar o trabalho escolar consiste justamente em despertar a vontade de realizar, de conquistar, de obter. Mas para tanto é preciso que a criança tenha meio de fazê-lo e não se encontre diante de dificuldades insuperáveis, acima de suas possibilidades, o que a desanimará e determinará a inibição e o temor constante do fracasso.

Thorndike, referindo-se a suas experiências com pequenos animais, no terreno da aprendizagem, refere-se ao fato de alguns, quando diante de estímulos em desproporção com suas possibilidades, mostrarem-se inibidos, receosos, tímidos e mesmo acoçados pela fome, não agirem em busca do alimento, o que dependia de aprender o caminho aberto num labirinto.

No primeiro ano primário, em que a *cópia* é um complemento de todo o processo da aprendizagem, não se pode deixar de lado sua cuidadosa motivação; é imprescindível fazer surgir na criança o desejo de copiar, o que não é difícil, pois que naturalmente ela *rabisca*, o que corresponde a um comportamento natural, o grafismo; faz garatujas que parecem não ter significação e, mais tarde, reproduz, no seu boneco, a forma humana; este comportamento é tão normal que Florence Goodenough serve-se dele para apreciar a evolução intelectual infantil, através dos elementos que a criança reproduz em seu desenho. Sendo orientada, ela transferirá insensivelmente o traçado do boneco para o de letras e palavras, não a princípio como letras e palavras, mas como arabescos, desenhos que podem satisfazê-la altamente se os fizer em atitude de jogo. É indispensável que, ao ser iniciada na aprendizagem da leitura e escrita, quando passar para o papel aquelas "linhas contorcidas e caprichosas como arabescos", que estão no quadro

negro ou no livro, possa fazê-lo com inteiro conhecimento de seu "poder mágico", isto é, daquilo que exprimem e podem revelar aos outros; não é apenas executar uma cópia fiel, riscar imitando outros riscos, mas registrar, com traços, um pensamento, uma ordem, um pedido, de acordo com a experiência de que dispõe a criança nessa idade. Atendendo a este objetivo, há alguns jogos que despertam desde logo o interesse dos pequenos iniciados, levando-os a uma prática eficiente.

Sugerimos aqui um dos que aplicamos quando, por meio da "sentenciação", ensinávamos leitura e escrita: Pede-se às crianças: "os que souberem o que significa esta palavra (escreve-se *rato* por exemplo, no quadro), façam o desenho no caderno, ou na folha de papel". Os alunos que souberam ler a palavra, procurarão naturalmente desenhar o rato; verificando que todos que leram terminaram o desenho, prosseguir-se-á: "agora, ao lado do desenho que vocês fizeram, copiem o nome do animalzinho". Depois, desenhar-se-á no quadro um *gato*, perguntando: "que é isto?" Obtida a resposta e feitos comentários sobre a famosa inimizade entre gato e rato, pedir-se-á a um aluno que escreva no quadro o nome daquele animal, em baixo do desenho deste. Verificada a correção da escrita, propõe-se o jogo, nos termos seguintes: "Agora, vamos jogar, mas para que todos entrem no jogo é preciso que tenham em sua folha de papel um gato e um rato desenhados; de modo que os que ainda não os têm, vão representá-los já, para que se possa começar". Depois de verificar que todo o grupo desenhou os dois animais e registrou-lhes o nome, anunciará: "os que acham que o rato é mais esperto do que o gato, escrevam a palavra *rato*, tantas vezes quantas puderem, até que eu dê o sinal para parar (tímpano); enquanto isso, os outros nada façam. Comecem". Ao fim de dois ou três minutos (o tempo depende do tipo de reação do grupo e só o professor pode determiná-lo, mas nunca deve ultrapassar de três minutos), faz soar o tímpano. "Pronto. Os que nada escreveram e acham que o gato é mais esperto do que o rato, escrevam *gato*, tantas vezes quantas puderem, até eu tocar o tímpano. Comecem".

O tempo concedido deve ser exatamente igual ao que foi dado ao primeiro grupo. Um aluno do primeiro grupo contará o número de vezes que foi escrita, pelo segundo grupo, a palavra *gato*, enquanto um deste último contará o número de vezes que aparece escrita a palavra *rato*; será considerado "mais esperto" o animal cujo nome tiver sido escrito maior número de vezes. Ao professor cabe, posteriormente, fazer o exame da produção individual, a fim de corrigir deficiências e preparar material para futuras aulas, que atendam a dificuldades mais incidentes.

É este um jogo que conduz naturalmente à cópia, não como simples automatismo, mas com o real sentido da escrita, integrada a criança na atividade que realiza. O assunto e, portanto, os nomes escolhidos podem variar muito, desde que estejam contidos nas atividades de classe, articulados ao plano geral que nela se desenvolve.

De outra parte, as instruções exigem que a cópia "seja bem feita"; a pressa e o desejo de conseguir o maior número possível de palavras poderiam influir na produção de uma escrita de má qualidade; mas como só se computam os vocábulos bem escritos, as crianças se esforçarão por escrever com boa letra e certo.

Um outro processo de dar à cópia o valor lúdico consiste em pedir a determinados alunos (número igual a 50% da turma) que escrevam, secretamente, de modo que ninguém veja, três ou quatro nomes de animais (os nomes podem ser também de vegetais ou de pessoas; o professor escolherá de acordo com as atividades do momento). Conceder-lhes-á o tempo preciso, acrescentando: "os que acabaram, um de cada vez, venham mostrar-me o que escreveram", o que tem por objetivo impedir que haja qualquer palavra com erros, caso em que a professora deverá fazer com que a criança a escreva de forma certa; depois disso, dará a instrução seguinte: "os que escreveram estão cansados e vão "dormir" durante uns minutinhos; enquanto isso, os que não escreveram, vêm, de pontas de pé, com lápis e papel, e cada um copia rapidamente o que um dos colegas escreveu; façam isso, sem perder tempo porque, quando eu der o sinal (tímpano), os outros vão "acordar" e os que copiaram devem correr ligeiro para seus lugares; quem fôr preso pelo colega, seguro pela mão, ou quem, embora conseguindo fugir, tenha feito cópia errada, terá a "penitência" de escrever novamente as palavras já copiadas (no primeiro caso) e aquelas em que errou (no segundo)".

Como em todo jogo a motivação é imediata e a finalidade educacional é grande, surge a oportunidade de desenvolver hábitos morais e sobretudo de estimular o espírito de ordem e de disciplina. O pensamento se organiza prontamente, pois cada um é obrigado a selecionar, no grupo, aquele de quem se vai aproximar para fazer a cópia; a escolha é livre, mas é indispensável que cada um saiba ceder prontamente ao que chegou primeiro; há ainda a valorização do tempo, que não deve ser desperdiçado.

Os dois exemplos apresentados mostram que a cópia pode ser bem motivada e atender a boas normas de pedagogia científica.

Há, ainda, exercícios de cópia que, como no ditado, se associam ao ritmo e têm grande importância na determinação de reflexos condicionados auditivo-motores e no controle de movimen-

tos para a produção gráfica, com um mínimo de fadiga. Pode-se mesmo propor à turma que copie uma quadrinha adequada à sua compreensão, cantarolando baixinho as palavras que a compõem; as músicas escolhidas devem ser retiradas de canções populares, que "caem facilmente no ouvido".

Quanto às demais séries de nível mais elevado de escolaridade, convém ressaltar que, para a cópia, pode-se encontrar sempre boa motivação, principalmente quando o professor sabe aproveitar as oportunidades naturalmente surgidas na classe: passar o melhor trabalho para o caderno coletivo, seja êle de linguagem, matemática ou de outra qualquer disciplina; a criança sente a responsabilidade e se esforça por fazer o melhor possível. A esse respeito é prudente chamar a atenção para o fato de que a nenhum dos componentes do grupo se deve negar a oportunidade de participar da feitura do caderno coletivo; o *melhor* é encarado em relação ao trabalho individual: o *melhor* trabalho de F. esta semana, ou este mês, e não o *melhor* do grupo; esta forma daria em resultado a seleção dos mais bem dotados; seriam focalizados, sempre, os mesmos elementos, levando os restantes ao desânimo e a uma certa revolta, por não se sentirem capazes de competir com os privilegiados; seria tanto mais injusto esse procedimento quanto, na maior parte dos casos, o aluno não pode superar determinadas dificuldades que decorrem de mais baixo QI, ou de capacidades específicas que lhe faltam; seu esforço redundaria pouco produtivo, quando a comparação é feita com os que têm melhores dotes de inteligência, ou o fator S de Spearman em sua composição intelectual.

Os exercícios de cópia se relacionam estreitamente aos de

c) *Caligrafia*, de que já nos ocupamos em parte, no decorrer desta exposição; acham-se os dois tipos tão estreitamente ligados que tudo quanto foi escrito sôbre o anterior teria cabimento aqui; por isso, limitar-nos-emos a fazer algumas considerações apenas em torno do assunto. Já o escrevemos: embora a etimologia da palavra signifique "bela letra", não está na beleza da letra o interesse do educador em nossos dias; já se vai longe o tempo em que os homens podiam pensar em ornamentos e arabescos a enfeitar a escrita; era o mesmo tempo em que os livros traziam magníficas iluminuras; a vida hodierna mecanizada, trepidante e veloz, não concede tempo para essa parte mais artística, menos utilitária; a hora de hoje é das utilidades, das coisas que podem dar resultados mais prontos; sendo assim, importa, em primeiro lugar, a *legibilidade* da escrita; o que se escreve deve permitir fácil leitura; em segundo lugar, vem a *velocidade*, o que não significa uma aceleração crescente, mas sim a consideração

de um limite de tempo que é julgado ótimo; quer num, quer noutro caso, há o pensamento de *economia* — de tempo, de energias e de material.

As considerações sôbre o ritmo têm lugar importante nos exercícios de caligrafia, como o têm nas cópias; nos três itens abaixo apresentamos normas para exercícios deste tipo:

1) escrever compreendendo claramente o sentido do que se está escrevendo e ter empenho em realizar o trabalho o melhor possível;

2) escrever, tendo em mente que aquelas palavras devem ser lidas e, conseqüentemente, não podem oferecer obstáculos à leitura;

3) escrever, pensando que o tempo passa e que é preciso aproveitá-lo, por isso os movimentos devem ser realizados com uma certa velocidade que, no entanto, não pode interferir com o cuidado que toda a atividade útil exige dos que a praticam.

Naturalmente para chegar aos resultados que as indicações acima encerram, há exercícios com uma certa orientação, sendo que um dos mais eficientes consiste em fazer com que o aluno leia sempre o que escreve; assim, poderá aquilatar melhor das dificuldades que sua grafia irá acarretar quando fôr lida; assim, poderá encontrar êle mesmo as falhas e corrigi-las (espírito crítico).

A caligrafia é, em resumo, mais uma atitude; está inerente a todo e qualquer trabalho escrito que exigirá, forçosamente, ordem, asseio e boa disposição. É hábito que deve ser atendido sempre que se tenha em vista um exercício gráfico e, a par da apreciação da ortografia, sintaxe etc, virá, com não menor importância, a apresentação geral do trabalho, sobretudo quanto à legibilidade, uma vez que a velocidade já foi controlada, em aula, durante a produção do mesmo.

d) *Exercícios gramaticais* — Não tratamos de exercícios gramaticais em separado; não nos parece que haja, na realidade, atividades com objetivo exclusivamente gramatical. A gramática sistematiza, apresenta normas e princípios referentes à forma que veste a idéia; ela não existe à revelia do pensamento que é o conteúdo. Em qualquer parte do ensino da linguagem à criança, mas principalmente na escrita, tem o educador oportunidade de verificar a forma gramatical. Os estudos gramaticais, porém, separados da língua viva que se fala, que se escreve, por meio da qual as pessoas se entendem, é inútil por ser artificial.

Alguém, não estamos bem certa quem fosse, talvez Said Ali, um dos maiores estudiosos dos fatos da língua, escreveu que "não se pode falar pedindo a cada momento licença à gramática".

As palavras não podem ser rigidamente classificadas; elas pertencem a várias categorias gramaticais, conforme o sentido que têm na oração; mas o vocábulo não existe isoladamente; entra na frase onde apresenta gradações fonéticas; umas palavras sobressaem porque são mais acentuadamente pronunciadas. A acentuação do predicado na frase "o homem é mortal", por exemplo, é mais forte do que a do sujeito (Ex. dado por Said Ali) (17). Os próprios gramáticos se vêem em sérias dificuldades, travando eternas polêmicas a respeito não só da ortografia de certas palavras, como de sintaxe, ou de tema gramatical de outra qualquer espécie. Said Ali (18) cita a frase de Sweet: "Há fenômenos de linguagem que estão fora dos domínios da gramática".

A linguagem é um fenômeno vivo, que acompanha o movimento psicológico e social de um povo e não se pode cristalizar, ou melhor, fossilizar, em regras, por terem estas raízes na tradição e no passado. "Negar o direito de existência a um fato atual, por não se achar em clássico, escritor antigo, não é explicar; é confessar incompetência", escreve o autor que estamos citando (19).

Para que a linguagem seja aprendida funcionalmente, é preciso que o seja em situação ativa, falada e escrita. Que sentido, portanto, haverá em fazer os alunos decorarem verbos, seguindo a ordem fixada das conjugações, modos e tempos? A linguagem não se resume em coisas mortas e estereotipadas, mas assinala épocas e lugares, tem côr local, revela temperamentos e desenha panoramas e situações; é, como a própria vida, intensamente dinâmica. Doutra forma, não pode ser ensinada e, conseqüentemente, aprendida.

Na linguagem oral, ao narrar um fato que a impressionou, a criança o faz espontaneamente, em frases cheias de colorido emocional. Se, ao fazê-lo, comete erros de concordância, diz, por exemplo, "eu e meu irmão *foi*..." é contraproducente e inútil, (quanto à aquisição do princípio de concordância do verbo) interrompê-la para corrigir; ela sentir-se-á frustrada, terá perdido a espontaneidade, sem benefício nenhum para a informação que se lhe pretende dar; inibir-se-á, futuramente, de falar em presença da autoridade que a corrige. Uma garotinha de seis anos, falando de uma governanta inglesa que a interrompia a cada momento para ensinar-lhe a pronúncia dos vocábulos, fez o comentário seguinte: "Ela não deixa *eu* falar direito, porque tem inveja; eu

(17) SAID ALÍ, M. — "Dificuldades da Língua Portuguesa", 3ª Edição, 1930, pág. 12.

(18) SWEET, citado por Said Ali — Obr. cit., pág. 25.

(19) SAID AU, M. — Obr. cit., pág. 29.

falo brasileiro muito melhor do que ela"; esta menina acabou hostilizando de tal forma a inglêsa, negando-se a falar em sua presença, que a família foi obrigada a dispensar-lhe os serviços.

O educador, que está alerta, presta atenção à palavra da criança, anota mentalmente as falhas mais graves, aquelas que não devem ser permitidas em seu nível de desenvolvimento, para organizar exercícios que serão posteriormente apresentados.

A história dessa aprendizagem tem seu começo, porém, quando o professor se prepara para levar a criança a um novo conhecimento; mas o assunto não deve ser tratado como coisa isolada, que nada tem a ver com a conversa do aluno, com os fatos que êle conta, as cenas que descreve; suponhamos que se trata de *verbos*. O *verbo* tem que ser colhido numa frase naturalmente emitida; só na frase êle tem valor, como *ação*, como forma verbal. A palavra *canto*, por exemplo, tanto pode ser verbo, como substantivo e pode, ainda, neste último caso, ter duas significações. Vê-se logo a inutilidade de apresentar palavras isoladas para que sejam analisadas gramaticalmente; articulando-se na oração, para exprimir um juízo, uma unidade de pensamento, é o que o vocábulo assume real sentido e pode ser classificado nesta ou naquela categoria gramatical.

Decorar verbos é como decorar tabuadas; trabalho fatigante, monótono, pouco eficiente, ou melhor, ineficiente, visto que interfere na prática, dificultando-a. Pelo exame dos verbos em diferentes situações, em várias proposições (organizadas pelos alunos e pelo professor), serão dadas as primeiras noções de *tempo* e, depois, de *modo*; a sistematização, neste caso como no da tabuada, deverá ser trabalho do aluno, em atitude utilitária, para dispor de tabelas que, em dado momento, possa consultar. Exemplo: trata-se de redação; mas, de repente, encontra-se o estudante em presença da dificuldade de escrever a palavra "quiser"; hesita, pois que está em dúvida se o certo é "querer" ou "quiser", isto em primeiro lugar e, em segundo, pensa "se fôr quiser, será com s ou com z?" Lança mão de seu caderno, onde o verbo, que já foi estudado em suas várias posições na frase, está sistematizado nas formas por que se apresentam as *conjugações*, e procura no tempo, modo e pessoa correspondentes, a forma certa, em atitude semelhante à que teria se, resolvendo um problema, se visse diante da dificuldade de saber o resultado da multiplicação de sete por nove; consultaria a tabuada que êle próprio organizou, com o objetivo de utilizá-la quando houvesse necessidade de fazê-lo.

A sistematização é feita pela criança, depois que se familiarizou com a idéia que cada tempo e modo encerram e com as flexões, em relação às pessoas que representam o "sujeito"; a sis-

tematização é feita com um objetivo e a conjugação utilizada sempre que necessário; em situação funcional, ela acabará por fixar a forma certa, da mesma maneira que fixará, depois de um certo número de vezes, o resultado da multiplicação de sete por nove, ou outra qualquer.

Há exercícios para cada fase da aquisição do conhecimento gramatical; seja qual for seu tipo, porém, não se deve encontrar nunca o aprendiz diante de tarefas automatizadas, mas da própria linguagem, imbuída de seu sentido máximo de instrumento de comunicação social.

O mesmo que foi dito quanto ao verbo, poderia ser repetido para qualquer outra categoria gramatical.

Caberia aqui um longo capítulo sobre o "dicionário"; representa ele "um mundo novo que se abre aos olhos da criança, desvendando-lhe aspectos inéditos". Os alunos de escolas primárias, porém, e até de secundárias, não sabem utilizar o dicionário, como também não sabem, em geral, lançar mão de livros, em busca das informações que desejam. É que eles não são bem conduzidos, desde o princípio, de modo que não encontram prazer na leitura e nem sabem tirar dela todo o proveito que poderiam obter. O primeiro dicionário com que a criança se relaciona, não deve ser o volume pesado e massudo que logo a intimida e a faz desanimar; seu primeiro dicionário deverá ser organizado por ela colaborando com o grupo que constitui a turma. Cada palavra aprendida e registrada no dicionário de classe, acompanhada de ilustrações (recortes, desenhos, etc), leva à fixação de sua forma e à compreensão do que significa. Quando, no decorrer dos trabalhos escolares, uma nova aceção surge para o termo, pode o aluno introduzi-la em seu dicionário, ou exprimindo-a em uma frase, ou num desenho, ou ainda num recorte colado na folha em que a palavra se encontra. As folhas deverão ser separadas, de modo que se possa, posteriormente, colocá-las na ordem alfabética da inicial das palavras (é este o momento próprio para aprender a ordem das letras do alfabeto, o que só tem interesse para a consulta de índices, catálogos, dicionários etc).

Sintetizando, quanto à aprendizagem da gramática e aos exercícios a ela relacionados, o princípio fundamental está em objetivar uma utilidade imediata; o aprendiz aplica o conhecimento adquirido, na medida que o apreende, comunica-se desde logo por meio da frase correta.

A imitação desempenha, é claro, papel importantíssimo na forma de falar e de escrever; indivíduos que evoluem no seio de famílias cultas, que se expressam bem, terão linguagem correta independente de qualquer estudo prévio; neste caso, os conhecimentos gramaticais servem como esclarecimentos e permitem a

sistematização, podendo então ser atingido o princípio geral. A criança que, ao falar, não comete erros de concordância, por exemplo, será informada, na escola, de que há uma regra que determina que o verbo concorde com o sujeito, da mesma forma que o adjetivo concorda com o substantivo a que se refere; a gramática vem trazer o conhecimento, explicando uma atitude que já existe e a aperfeiçoa.

Quando, porém, a criança vive em meios incultos e sua linguagem é eivada de solecismos, o papel predominante do educador está em corrigir, não só pela apresentação constante da *forma certa*, exprimindo-se sempre de maneira correta, como também pelo exercício em que, acentuando o valor da organização do pensamento, o aprendiz deve escolher a estrutura verbal que é mais adequada, expressando-a em forma gramatical.

Exercícios do tipo que vão abaixo relacionados não correspondem aos verdadeiros objetivos do ensino da linguagem, nem atendem aos princípios científicos da educação:

1. Pedir à criança que faça a análise léxica de vocábulos isolados. Neste tipo, é comum o professor já ter fornecido um modelo, que é mais ou menos o seguinte: *casa* — dissílabo, paroxítono, substantivo concreto, comum, feminino, singular; palavra primitiva.

Ora, *casa* pode ser também verbo, dependendo do sentido em que está empregada na frase. Se a criança é mais bem dotada e já conhece verbos, é possível que apresente as duas categorias a que pertence a palavra; em nossa experiência, no entanto, realizada durante muitos anos, jamais encontramos, no elevado número de análises de crianças em graus primários que nos passaram diante dos olhos, essa situação; isso encontra explicação no fato de ficarem certas formas, mais precocemente adquiridas, estereotipadas; o aluno começa analisando *casa* como substantivo; ao ver a palavra, reage dessa forma, não lhe acudindo ao pensamento de que ela pode funcionar como verbo também.

2. Conjuguar em todo o modo Indicativo o verbo *querer*. O real sentido do verbo só atinge suas reais proporções quando posto na frase e só aí poderá o educando compreender a significação de modo, tempo e pessoa.

3. Escrever um certo número de coletivos, ou de adjetivos numerais, ou de ordinais, ou de advérbios de modo etc.

Tais categorias só existem em função do papel que a palavra desempenha na oração; um mesmo vocábulo pode ser conjunção, pronome relativo, ou adjetivo relativo; é o caso, por exemplo, de *que*.

Agora, passamos a mostrar o avesso dos três tipos que criticamos :

1. Tomemos o primeiro, apresentando-o modificado, em situação funcional; o objetivo está em verificar se a criança sabe distinguir, na palavra, sua categoria gramatical, a estrutura que lhe é própria etc. O exercício pode ser dado da forma seguinte: "Organize uma frase, ou sentença, empregando cada uma das palavras seguintes (relação das palavras) ; faça depois a análise de cada palavra, de acordo com sua posição na frase". Se uma das palavras fornecidas é *casa*, por exemplo, e a criança constrói a oração "Meu primo se casa amanhã", sua análise será em parte diferente da de um colega que tenha escrito "esta casa é pequena".

Há um tipo mais completo, feito em 3 fases: a) pede-se aos alunos que escrevam o mais rapidamente possível (tempo marcado, três minutos no máximo, para séries em que já foi completamente dominado o mecanismo de leitura e escrita), nomes de coisas, ou de pessoas, ou de qualidades etc. (esta parte das instruções depende da soma de conhecimentos gramaticais de que disponha o grupo) ; b) o aluno deverá escolher seis ou oito, dentre as palavras escritas, a fim de formar uma frase com cada uma das selecionadas; c) procede nesta última fase como no tipo anterior, isto é, analisa a palavra, já então integrando a sentença.

O mecanismo inteligente neste caso é mais complexo, incluindo um primeiro movimento de escolha; o pensamento seleciona dentre os vocábulos, obedecendo às instruções, as palavras que, por qualquer razão, lhe parecem mais simpáticas; muitas crianças a quem temos interrogado sobre os motivos de se pronunciarem sobre esta ou aquela palavra, nos têm respondido que "já as conheciam bem", querendo significar não só que elas eram mais familiares por serem mais comumente empregadas, como que "sabiam analisá-las melhor"; este último tipo de seleção revela, naturalmente, maior inteligência, pois que encerra compreensão geral do problema a solucionar, bem como de suas diferentes etapas. Ao escreverem as palavras, tendo a consideração do tempo em jogo, o aluno reproduz, em alguns casos, palavras que ouviu, sem conhecer-lhes bem o sentido e nem mesmo a ortografia; daí errarem ao grafá-las; quando as selecionam, escolhem naturalmente as que "conhecem melhor", quer quanto à forma, quer quanto ao sentido. Construindo as sentenças e escrevendo os vocábulos com que as formam e mais ou que entram na estrutura da oração, revelam não só estar de posse do sentido e da ortografia da palavra, como suas possibilidades de organizar em torno dela o pensamento, para emitir um conceito ou juízo; além disso a sintaxe também se patenteia nesta parte; finalmente, para

completar o exercício, é necessário mostrar os conhecimentos em análise léxica ou sintática, ou em ambas, conforme as instruções o determinarem, análise que, neste caso, abrangerá *palavra-forma* e *palavra-idéia*.

2. De várias formas se pode propor um tipo funcional de exercício que permita ao aluno treinar na conjugação de verbos e ao professor verificar os conhecimentos do aluno, nesse terreno. Uma boa forma, em dois tempos: a) fornecer frases em que os verbos estejam no infinitivo, para que o estudante os coloque no modo, tempo e pessoa adequados, flexionando-os, portanto; b) solicitar a análise do verbo, já então integrando logicamente a estrutura da oração.

Exemplo: a) As crianças não (querer) ontem ir ao recreio.
b) Análise da palavra *quiseram*.

Outro tipo, em três etapas: a) fornecer o verbo já flexionado; b) pedir a organização da frase, empregando o verbo, como é proposto; c) analisar gramaticalmente (ou sintaticamente) o verbo, tal como se apresenta.

A diferença mais significativa entre o tipo apresentado na primeira parte, e que foi por nós criticado, e estes consiste em que aquele leva a um automatismo, apela predominantemente para a memória bruta; estes levam a memorizar logicamente e estimulam a elaboração mental lógica, enriquecendo, ainda, o vocabulário.

Há alguns tipos de trabalho, com objetivos gramaticais, apresentados por Júlio Nogueira (20) e que na prática se têm revelado muito úteis. Entre outros, os que êle denomina "método de agrupamento" e que, segundo sua explicação, consiste no seguinte: "Escrito um pequeno trecho no quadro negro, os alunos começam a sua tarefa nos cadernos de classe. Agrupam as palavras quanto ao número de sílabas: *monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos*; quanto à acentuação: palavras *átonas* e palavras *tônicas*, estas últimas subdivididas em *oxítonas, paroxítonas* e *proparoxítonas*, ou sejam: *agudas, graves* e *esdrúxulas*; quanto à categoria gramatical, isto é: *substantivos, artigos, adjetivos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções, interjeições, locuções, combinações, expletivos*.

Os cadernos serão corrigidos e completados em voz alta pelo professor, para que cada aluno examine o próprio trabalho e possa modificar o que fôr necessário.

(20) NOGUEIRA, Júlio — "Programa de Português". 3ª edição. 1945. Págs. 69 e segs.

Além desse exercício escrito, o professor poderá propor pequenos problemas de análise léxica, tomando para base das perguntas as palavras do trecho, como veremos adiante. Para despertar o estímulo entre seus alunos, o professor pode ainda permitir que eles, alternadamente, proponham pequenas questões de agrupamento, que reúnam os caracteres comuns das palavras do trecho.

EXERCÍCIO

"O livro — esse audaz guerreiro,
que conquista o mundo inteiro,
sem nunca ter Waterloo...
Éolo dos pensamentos,
que abrira a gruta dos ventos
donde a igualdade voou!"

(C. ALVES: "O Livro e a América").

Monossílabos: — o, que, o, sem, ter, dos, que, a, dos, a.

Dissílabos: — livro, esse, audaz, mundo, nunca, gruta, ventos, donde, voou.

Trissílabos: — guerreiro, conquista, inteiro, Waterloo, Éolo, abrira.

Tetrassílabos: — pensamentos, igualdade.

Palavras átonas: — o, que, o, sem, dos, que, a, dos, a.

Palavras oxítonas: — audaz, ter (21), Waterloo, voou.

Palavras paroxítonas: — livro, esse, guerreiro, conquista, mundo, inteiro, nunca, pensamentos, abrira, gruta, ventos, donde, igualdade.

Substantivos: — livro, guerreiro, mundo, Waterloo, Éolo, pensamentos, gruta, ventos, igualdade.

Artigos: — o, o, a, a.

Adjetivos qualificativos: — audaz, inteiro.

Adjetivos determinativos: — esse.

Pronomes: — que, que (relativos).

Verbos: — conquista, ter, abrira, voou.

Advérbios: — nunca.

Preposições: — sem.

Combinações: — dos (de os — preposição e artigo), dos (idem), donde (de onde — preposição e pronome relativo).

(21) Em relação aos monossílabos, diz-se, de preferência, *tônico*.

Esses agrupamentos poderiam facilmente ser aumentados com outras denominações conforme as palavras do trecho em análise:

substantivos concretos,
 " abstratos,
 " comuns,
 próprios e
 coletivos,

palavras simples,
 " compostas,
 " primitivas,
 derivadas etc. etc.

A distinção entre substantivos próprios e comuns colocaria no primeiro grupo Waterloo, Éolo e no segundo: livro, guerreiro, mundo, pensamento, gruta, ventos, igualdade. Entre abstratos e concretos, colocaria no primeiro grupo Éolo, pensamentos, igualdade e, no segundo: livro, guerreiro, mundo, Waterloo, gruta e ventos.

Como se vê, as mesmas palavras ora se reúnem num grupo, ora se separam, ora se tornam a reunir noutra grupo, conforme a base da classificação.

Agora, o questionário oral. O professor perguntará:

- *O* e *que* podem estar num mesmo grupo?
- Sim, no das palavras átonas.
- Podem agrupar-se *esse, conquista e inteiro*?
- Sim, como palavras paroxítonas.
- É possível reunir *onde* e *que*?
- Sim, como pronomes.
- *Audaz* e *voou*?
- Sim, como palavras oxítonas.

Esses exercícios darão à classe a atividade exigida pela moderna orientação do ensino e apuram a capacidade de exame rápido dos jovens.

Poderíamos citar uma grande variedade de tipos de exercícios gramaticais; o objetivo que visamos neste pequeno trabalho é, porém, levar os professores a compreenderem os princípios gerais que norteiam a organização desses trabalhos escolares, que não podem escapar às normas da psicologia educacional e, portanto, à pedagogia científica que nela se apóia.

e) *Redação* — Encerra este tópico todo um vasto capítulo, na aprendizagem da linguagem, encarada em seu mais amplo sentido. Não sabemos se a redação, com propriedade, deva incluir-se

entre "exercícios gramaticais", porque ela representa na linguagem escrita o que o discurso ou fala representa na oral. Aqui a incluímos, porém, para acompanhar o uso, a tradição. Ao redigir, o homem se vê diante da necessidade de pôr em letra manuscrita, respeitando as regras gramaticais, o que pensa ou sente. Na redação se encontra uma série de comportamentos que foram adquiridos no decorrer dos trabalhos escolares: de uma habilidade predominantemente *motriz*, embora formando estruturas com o pensamento e a sensibilidade, passa a criança a hábitos mais conscientes em que, reduzindo o trabalho gráfico a automatismos, presta atenção, no entanto, à forma que produz (ortografia e legibilidade) e à idéia que pretende exprimir. Nesta altura, não se encontra ela mais naquela posição primitiva, egocêntrica, caracterizada pela atitude projetiva que se traduz no grafismo elementar; passou a um comportamento social em que escreve para ser lida, não se trata de memórias individuais, mas de memórias sociais, contidas em símbolos que são formas convencionais.

Redigir é um comportamento que decorre da cultura; durante muito tempo foi apanágio de muito poucos, primeiro; e, depois, de uma classe privilegiada ("os letrados"). O advento da imprensa e a difusão dos conceitos democráticos tornaram possível a divulgação das técnicas de ler e escrever entre classes mais pobres; assim mesmo, ainda hoje, não só no meio brasileiro, como em outros de idêntico nível de cultura, a utilização da escrita varia apresentando três aspectos mais característicos: a) *correspondência e anotações para uso doméstico*; é o que podemos chamar a "escrita familiar", menos burilada e literária, mais espontânea e viva, guardando os "modismos" e formas populares ou "gíria"; b) *escrita profissional*, quer de cunho intelectual mais predominante, como é o caso do jornalista, quer predominantemente automatizada, como é o do contabilista e de todo o tipo que oscila entre a cópia fiel e uma pequena parte de colaboração do autor que permanece, porém, dentro dos limites estreitos impostos pela profissão; c) *escrita intelectual*, a dos escritores de qualquer tipo, a dos tribunos e oradores que redigem previamente seus discursos, conferências e orações.

É claro que a escola não tem por objetivo formar escritores, ou melhor, à escola, principalmente a primária, não compete fazer a orientação profissional; a ela cabe observar, de modo a poder registrar em ficha apropriada (que seja no momento oportuno aproveitada como um entre outros dados) atitudes, reações habituais, aptidões e interesses, que pareçam mais significativos na personalidade do educando.

Quanto à redação, os objetivos da escola (primária e secundária) devem resumir-se em "levar à organização do pensamento para escrever".

Terminados estes comentários quanto à redação, olhada quer relativamente à forma, quer em relação ao fundo, ou conteúdo, passaremos a analisar o problema, com um pouco mais de profundidade, encarando-o, por uma questão de método, sob dois aspectos principais:

1.º) quanto ao conteúdo mental de que dispõe o aluno, quando organiza o pensamento para escrever;

2.º) quanto à coerência ou seqüência lógica, na exposição desse pensamento.

Na prática, esses dois aspectos não se podem separar; nós o fizemos um tanto artificialmente, para maior clareza do trabalho.

1.º) *Conteúdo mental* — É fato corrente ver-se alunos, até em curso secundário, em atitude de perplexidade, diante de um tema, "sem saber por onde começar, nem o que escrever". Por ocasião de provas, temos encontrado freqüentemente em nível universitário estudantes que nos confessam a dificuldade em que se encontram para redigir, seja qual fôr o tema; queixam-se sobretudo da falta do termo, da expressão adequada. Na linguagem oral a questão se torna mais fácil, porque, sendo nela menor a responsabilidade, o gesto, ou um vocábulo neutro como "coisa", preenche a lacuna, em linguagem familiar, dando a idéia que se pretende. Além disso, se o interlocutor manifesta incompreensão ou dúvida, pode-se esclarecer, explicar, acrescentar outras minúcias e até mesmo, gesticulando, fazer no ar a figura que com a palavra não se conseguiu descrever satisfatoriamente. Na escrita, isso não é possível; a idéia pedida deve ser dada por meio de orações; é preciso vesti-la com roupa suficiente e adequada, para que o leitor a identifique, porque, uma vez produzida e entregue a escrita, nada mais poderá fazer o autor para melhorá-la; as reações do leitor, via de regra, não podem orientá-lo, à medida que escreve, pois que a leitura é posterior à escrita.

A dificuldade, que acabamos de assinalar quanto à redação, decorre, em grande parte, do fato de, na escola primária principalmente, o professor valorizar mais a *forma* do que o conteúdo; o que afirmamos se comprova analisando cadernos de redação corrigidos; sem o menor respeito pelo "estilo infantil", se assim se pode chamar a forma espontânea com que a criança tenta exprimir seu pensamento, ao nível primário, modifica-o, trunca-o, mutila-o, a fim de amoldá-lo a sua própria forma, a seu próprio estilo. Como é de todo impossível à criança ter "o estilo do adulto", ou mesmo um adulto escrever com estilo igual ao de outro

adulto (o estilo é eminentemente pessoal, é uma das características da personalidade), ela começa a imitar; decora frases, "chavões" que coloca em cartas, outros em descrições ou narrações; tem início a predominância absoluta da forma, pois que o pensamento elabora muito pouco, as frases já estão "feitas", é só aplicá-las de acordo com o tipo de redação; assim, vai perdendo o aluno a capacidade de exercitar-se eficientemente em redigir; o vocabulário é pobre; não dispõe, portanto, de material para o trabalho mental. Há, ainda, o sentimento de fracasso que experimentam certas crianças mais agressivas e inteligentes, quando recebem um trabalho todo rabiscado de vermelho, ou de outra qualquer cor viva, em que o professor substituiu suas imagens por outras muito diferentes, que nada lhe dizem, que ela não chega a compreender... Desencadeia-se a reação negativa, de oposição e má vontade, diante das atividades que incluem a redação.

Conhecemos uma adolescente muito bem dotada que fracassa lamentavelmente em concursos em que há provas escritas, porque diante delas torna-se inibida, incapaz de "encontrar idéias para escrever" (*sic*). Há, é verdade, indivíduos que reagem a essa mesma situação de forma diferente; um garoto muito vivo e de elevado potencial hétero-agressivo, dizia aos 10 anos, quando aluno do admissão: "A professora não tem imaginação; ela só sabe dizer as coisas de uma forma e, por isso, não entende o que eu escrevo; mas eu sei que escrevo bem; você que acha?" Naturalmente, tinha toda nossa aprovação, porque seu estilo era original e notável num menino de sua idade. Mas indivíduos deste tipo constituem exceção.

Para discorrer oral ou gráficamente sobre um assunto, é necessário, antes de mais nada, conhecê-lo e ser capaz de ordená-lo logicamente, isto é, dar ao pensamento uma certa ordem, ordem que se adquire através da influência do grupo; ela é de *natureza social* e depende, portanto, do pensamento coletivo. A própria lógica que existe no discurso (falado ou escrito) do homem adulto educado não é individual, é social; se o homem perde a capacidade de pensar com o grupo, seu pensamento torna-se "autista", o que equivale dizer que ninguém o compreende; comunica-se apenas consigo próprio; trata-se de reação patológica que ocorre na esquizofrenia.

Neste item trataremos da *aquisição do assunto*; o conhecimento assistematicamente adquirido tem motivação natural; êle interessa à criança, porque corresponde ao que satisfaz a necessidades surgidas no momento; na escola, porém, é preciso *motivar* (despertar o interesse), porque nela se leva a atividades que são produto da evolução cultural da humanidade, que, assim, se foi distanciando de condições mais naturais de vida.

Ainda quando bem motivado, diante do assunto que lhe é desconhecido, o aluno tem um primeiro conhecimento "sincrético"; não é capaz ainda de distinguir entre o essencial e o acessório; de encontrar as analogias, para chegar a um princípio geral; as coisas e os fatos lhe parecem heterogêneos e confusos; não há nitidez. No decorrer do processo de aprendizagem, que engloba, naturalmente, ação e pensamento, se inicia a *análise* das diferentes partes de que se compõe o assunto, ou tema; e não só deste, considerado externamente, um tanto alheio à inteligência da criança, mas principalmente do que ela interioriza e se desenvolve em dinamismo intenso, produzindo a constante renovação das experiências já adquiridas. Não existe, portanto, uma análise separada de todo o processo mental de aprendizagem; há, em dado momento, uma atitude que é predominantemente analítica.

Numa última fase, o espírito é capaz de conceber o assunto, ou tema, não só em seu valor global, mas também em suas diferentes partes, ou aspectos que o compõem, em seus valores relativos e significativos, como expressões de um todo.

Aplicando a uma situação real de ensino o que acaba de ser exposto como teoria: num primeiro exemplo, o professor pede aos alunos que "descrevam um incêndio"; o assunto "incêndio" lhes é completamente desconhecido; eles nunca assistiram a nenhum; podem, é verdade, se dispõem de elementos que o facultem, "imaginar um incêndio", o que é atividade diferente; ou podem fazer o que faz a maioria: "reproduzir a descrição de um incêndio feita pelo professor". Neste caso, transforma-se a redação num exercício elementar de memória.

Vejam, num segundo exemplo, como levar a turma a descrever funcionalmente "um incêndio", isto é, a descrever o que conhece. A escola de hoje já dispõe de grande número de recursos que lhe permitem ampliar, de muito, o campo de aquisições da criança, sem a experiência direta que, em inúmeros casos, como neste, seria impossível; o cinema é um deles. A par de conhecimentos "laterais" que podem ser previamente fornecidos, (fogueiras, visitas ao quartel dos bombeiros, assistência a exercícios figurados por eles praticado, queimadas em morros etc), há filmes que focalizam incêndios em cidades e florestas, pondo em relevo o papel da corporação dos bombeiros. Há, portanto, uma considerável soma de conhecimentos, em vários setores, os quais os estudantes vão adquirindo, tendo, assim, uma primeira *noção sincrética*.

Técnicas como a *dramatização* e o debate, ou discussão orientada, travada, sempre que possível, em auditório, onde é dada à linguagem do escolar sua real função, permitem analisar sob diferentes aspectos esses conhecimentos e, interrelacionando-os,

dar-lhes unidade e o valor individual que lhes é devido, em face do todo; ao mesmo tempo, torna-se possível ao aluno tomar posição, posição que difere de um para outro, diante do mesmo fato; alguns o olharão mais sentimentalmente, falando em linguagem mais poética, mais cheia de emoção, dramatizando mais intensamente a cena; outras falarão mais racionalmente, de forma objetiva, mais intelectual.

Alunos assim conduzidos, quando se virem diante do trabalho de "síntese escrita", não experimentarão dificuldades quanto ao *assunto*, porque dispõem de material bastante rico para escrever; se alguma dificuldade houver, consistirá em "selecionar e ordenar" o material mental; isto, porém, é assunto do item seguinte.

Na fase de "aquisição do tema", há grande cópia de atividades que podem ser utilizadas na consecução desse objetivo, tal seja a sua natureza; entre outras, as excursões, a pesquisa bibliográfica, a experimentação, as visitas a museus, jardins zoológicos, bibliotecas e organizações de toda a ordem, onde se possa encontrar alguma informação útil ao esclarecimento do assunto que se tem em vista.

Pedir aos alunos, de momento, que "escrevam sobre uma noite de luar", ou sobre "um dia de chuva" é o mesmo que levá-los, de olhos vendados, em noite escura, a uma rua desconhecida e, abandonando-os à própria sorte, esperar que voltem para casa, sem o auxílio de ninguém.

Estamos fazendo referências ao *processo de aprendizagem* e não à verificação, o que nos parece claro; quando os alunos foram bem conduzidos, no decorrer de sua aprendizagem de redação, é óbvio que serão capazes de situar-se no ponto devido para escrever, redigindo coerentemente, de acordo com seu nível de escolaridade, pois que dispõem, não só de "bagagem mental", como sabem utilizá-la, além de conhecer as fontes onde podem procurar esclarecimentos em casos de dúvida, fontes das quais são mais importantes o dicionário e os livros de texto.

Quando as crianças são estimuladas no sentido de observarem os aspectos da natureza e das ruas, a atitude das pessoas e a aparência estável e dinâmica das coisas, não se encontrarão "sem ter o que escrever"; é possível que o façam desordenadamente, esquecendo fatos mais importantes para deter-se em outros secundários; é provável que cometam erros de ortografia ou de sintaxe; mas o *assunto* não lhes faltará; terão sempre o que dizer e o que escrever; o pensamento, atendendo à ordem dada, entrará logo em atividade, em eficiente trabalho de criação.

A *motivação* é indispensável em todo trabalho escolar; é ela que põe o "dínamo" em movimento. Às vezes, uma simples

frase é suficiente: "Vocês nem imaginam que coisa interessante eu vi ontem!..." Os olhos se voltam atentos, cheios de curiosidade; a atenção dirige-se e fixa-se; o ouvido alerta fica à espera do que virá; "que foi?" "como foi?" É o momento de começar a história; dizemos "começar", porque as perguntas do grupo, a contribuição dos alunos vão conduzindo os fatos; o professor não deve trazer um tema rígido, uma história adrede preparada; mas apresentar um "centro de interesse" que faça o pensamento trabalhar, que conquiste a participação do grupo.

No exemplo dado, teríamos certamente outra frase em resposta à indagação das crianças: "vi um cachorro fazendo uma coisa extraordinária; quem adivinha o que foi?" Aos alunos competem solução e continuação: "um cachorro andando sobre duas patas?", "um cachorro levando um jornal na boca", "entrando no bonde?", "no cinema?"... Outras perguntas que a marcha do pensamento, estimulado pelo professor, trará: "de quem era o cão?", "de que raça?", "onde foi"?... Desta forma, se vai desenvolvendo vivo, sentido por todos, o tema; a história vai sendo composta pela turma e as informações pululam; se aparece uma certa curiosidade sobre "raças de cães", há toda uma série de livros a consultar; surgem histórias como as dos cães S. Bernardo, que as crianças tanto amam, no heroísmo admirável de salvarem os viajantes perdidos nas neves; cada aluno estimulado tem, ou terá, no dia seguinte, um fato sobre cachorros, para contar também; pronta aparece a associação ao circo e os casos referentes a cães amestrados. O vocabulário se enriquece; novas palavras vão sendo incluídas no dicionário e, para ilustrá-lhes o sentido, intensifica-se a pesquisa em busca de figuras, para recordar e colar; amontoam-se revistas e aumenta consideravelmente o número de páginas do dicionário de classe, cheias de frases expressivas com que se procura dar a significação das palavras.

Alguém começa a imitar o latido de um cão e a oportunidade de dramatizar aparece. Por associação, fala-se em outros animais, possivelmente domésticos e, por antonímia, entra em cena o gato, inimigo figadal do cão; é bem possível que apareça o rato e que os três animais determinem, com suas aventuras tradicionais, cenas, narrações, dramatizações sobre os desenhos animados.

Se prosseguirmos, a lista não terminará e não terminaria mais na escola, com uma turma a pensar e a produzir. Esta é, porém, uma fase do processo; numa segunda, trata-se de "pôr as idéias em ordem" para começar a compor a história oralmente, primeiro, redigindo-a, depois.

2.º) COERÊNCIA OU SEQÜÊNCIA LÓGICA — Pode-se utilizar alguns exercícios, que auxiliem os alunos a encontrar o "eixo" de sua história, a discernir entre o que é fundamental e o que é acessório. Na primeira fase, as perguntas que foram propostas, os comentários feitos pela turma, devem ter esclarecido o professor, orientando-o sôbre o passo seguinte.

Os educadores têm incidido, por vezes, no erro grave de crer que sabem com certeza o que é preciso perguntar aos alunos; há alguns que têm questionários mais permanentes, que propõem a qualquer turma; lembramo-nos de um colégio primário em que os alunos da 4.^a série passavam aos seguintes as respostas a um questionário que fatalmente a professora F apresentaria à turma. Quando o professor imagina que toda a criança deve estar interessada naquela determinada pergunta, êle está mais próximo do erro que da verdade. Só a própria criança pode, por meio de suas perguntas, orientar o professor a respeito de suas dúvidas, sôbre aquilo que, em seu pensamento, está nebuloso e confuso; isso é individual, cada uma tem suas dificuldades. Quando pergunta, o aluno, encontrando um obstáculo, apela para quem o pode ajudar; quando é o professor que pergunta, com objetivos de verificação, o aspecto do problema é diferente, porque é êle quem apresenta o obstáculo; é preciso, porém, que o aluno disponha de meios para removê-lo; a resposta dará ao mestre a certeza de que êle é capaz disso, ou adverti-lo-á de sua incapacidade de fazê-lo.

O professor que soube colocar-se nessa posição estará sempre em condições de organizar seus exercícios com bastante segurança e, especialmente, os "questionários".

São estes que constituem o primeiro passo na *ordenação das idéias*; o trabalho pode ser feito de diversas maneiras; damos, a seguir, uma seqüência que, em nossos trabalhos escolares, deu sempre muito bom resultado:

a) *Apresentação de um questionário*; em que as respostas completas às perguntas feitas se articulem, formando uma síntese da história que foi discutida, comentada e, por fim, composta em linhas gerais pela turma (oralmente);

b) *Dramatização da história*; no caso que figuramos, isso é possível, porque há personagens humanos e irracionais; há outros trabalhos de composição que não permitem esta técnica; podem todos, no entanto, incluir diálogos, ou monólogos; comentários de toda a ordem; relato de experiências individuais; associação a pintura (cenários) e a trabalhos manuais (palco elementar, só com a moldura e o pano de boca);

c) *Redação coletiva*; sob a forma de jogo; pode ser feita no quadro: uma criança começa a história, escrevendo sua frase, em tempo determinado (3 a 5 minutos); a seguinte continua, tendo, antes, feito a crítica de algum erro (apaga a forma errada e escreve a certa, ou consultando o dicionário, ou a professora; se a palavra não consta, ainda, do dicionário, deverá ser logo incluída nele; ao professor compete orientar; a atividade máxima pertence ao grupo. Os alunos devem se apresentar espontaneamente, quer para o começo, quer para a continuação do exercício; devem calcular, de modo que o último lhe dê o epílogo, não faltando nenhum dos fatos capitais. Terminada a redação no quadro, os alunos a lêem e analisam, sob a orientação do professor, que conservará a forma dada por aqueles, corrigindo, apenas, o que estiver realmente errado. Encerrada esta parte, deve a redação ser passada no "caderno de classe", por uma criança que se ofereça voluntariamente, ou, seguindo uma escala previamente combinada, o essencial é que todos desempenhem essa atividade.

Outra forma consiste em dar o papel para que um aluno comece a redação; depois de um tempo determinado, como no anterior, deverá êle passar a folha a um colega, por êle próprio escolhido, para que continue a redação, cuja seqüência lógica deve ser mantida até o epílogo, escrito pelo último a participar.

Pode-se alternar, usando ora uma, ora outra forma:

d) *Redação individual* — só depois desse processo, devem ser distribuídos os cadernos, para que cada aluno escreva sua história original; então, se verá que as dificuldades desapareceram; informados de que cada um deverá contar "uma história sobre o cão", diferente da que foi composta pelo grupo, verifica-se que a imaginação trabalha e que cada estudante produz história diferente; há grande variedade.

Pode-se encerrar as atividades com um concurso de leitura de algumas histórias (as que forem apresentadas pelos autores que pretendam concorrer); a leitura poderá ser feita no auditório, para a turma que colaborou, ou para diversas turmas, a fim de que seja feita, por votação, a classificação das melhores e registrada a que obteve o primeiro lugar no "livro coletivo da escola".

No exemplo dado, figuramos a *narração*; tratando-se de *descrição* ou *carta*, os princípios gerais que norteiam o trabalho são os mesmos, havendo pequenas modificações em algumas partes; em uma descrição, por exemplo, nem sempre há possibilidade de "dramatizar", mas há sempre possibilidade de pes-

quisar, de observar, de compor o quadro (desenho, pintura, recorte, colagem, ou mesmo cena viva, com os próprios alunos), que vai ser descrito antes de se comprometer, assumindo a atitude de redigir.

Maus hábitos de redação se instalam e permanecem às vezes para sempre, quando não houve cuidado em orientar a criança; entre esses maus hábitos podem-se incluir o relaxamento e a irresponsabilidade ao escrever. É indispensável que a escola leve o aprendiz a pensar logicamente, para escrever depois; que ele saiba, diante de um tema que lhe é proposto, destacar o *núcleo*, o *eixo mestre* e as minúcias mais significativas, que lhe darão colorido e realce à produção final; é preciso, por fim, que aprenda a pôr as idéias em ordem, de modo que não escreva depois o que deve ser escrito antes e que não escreva antes aquilo que, para ser compreendido, depende do que foi escrito depois.

Esta forma de entender a redação nos parece altamente funcional; nela, a criança fica livre para agir, mas dispõe do conhecimento e da "bússola" com que se orientará; não está perdida, sem meios de encontrar um caminho. Seu estilo se formará livre e espontaneamente, desde que respeitadas as boas formas gramaticais; sua inteligência e temperamento (mais ou menos prolixa ou lacônica, mais ou menos sintética ou analítica, mais ou menos sentimental ou objetiva) revelar-se-ão no que escrever e no que disser. Ao professor compete levá-la à crítica de sua produção (desenvolvimento do espírito crítico) e à correção do que estiver positivamente errado, respeitando tanto quanto possível a forma que ela apresenta.

Pelo que acabamos de expor, vê-se que a linguagem escrita não pode ser aprendida em separado da oral; aquela é um aspecto da linguagem conquistado através da evolução cultural do homem que falou primeiro, para escrever depois e que, falando, deu vida e expressão ao pensamento nascido dessa própria fala.

Outro exemplo, que tornará mais claro o que preconizamos sobre redação é o seguinte: Imaginemos uma classe de segundo ano primário, em condições normais de aprendizagem; situemo-la em agosto quando o primeiro período de trabalho escolar já está vencido. Como motivação, pode-se tomar o tema de La Fontaine na fábula "A cigarra e a formiga", cujas inúmeras traduções, em prosa ou verso, existem em livros recreativos e instrutivos para a infância.

O grupo, tendo sua curiosidade despertada, interessar-se-á em conhecer as peripécias da história; o professor vai orientando, ao responder, de modo que a estrutura geral da fábula seja do conhecimento da criança (aquisição do assunto). Indagando e comentando, ou até discutindo, os alunos irão adquirindo para-

lelamente outros conhecimentos: a formiga é um invertebrado como a cigarra; as cigarras são, em geral, maiores que as formigas; qualidades de formigas; utilização de certas formigas na medicina; formigas nocivas (saúva); estações do ano; vida das formigas e sua organização etc.

Damos, a seguir, algumas das perguntas feitas, em 1927, por alunos de segunda série, a quem orientávamos para a redação:

- Formiga é vertebrado?
- Cigarra come formiga? Que come a cigarra?
- Onde é a casa das cigarras?
- toda cigarra é maior do que as formigas?
- É verdade que formiga tem rainha?
- Por que a cigarra não canta no inverno?
- Onde é que "tem" neve?
- Onde é que as formigas escondem a comida?
- No Polo há cigarras e formigas?
- É verdade que há muito tempo os bichos falavam?

Registramos, nessa ocasião, oitenta e nove perguntas, num só dia; seria longo enumerá-las todas; as que apresentamos dão já uma idéia de como funciona o pensamento da criança, quando convenientemente estimulado e do material que o professor pode aproveitar para enriquecer o conhecimento dos alunos. Quando se tem em vista uma fábula, ou qualquer conto com finalidade de levar a um conceito moral, não se deve concluir, mas conduzir a atividade de forma que a criança chegue à conclusão socialmente desejável. O grupo cuja experiência estamos relatando, apresentou os epílogos seguintes:

- A formiga deveria fechar a porta e deixar a cigarra tremendo de frio.
- A formiga deveria ralhar com a cigarra, mas, por essa vez, deixá-la entrar e dar-lhe alimento.
- A formiga deveria zangar muito com a cigarra e emprestar comida, alugar um quarto, para ela trabalhar, quando viesse o verão e pagar.
- A formiga deveria combinar com a cigarra que ela lhe daria cama e comida, mas a cigarra cantaria para divertir o grupo, quando chovesse e fizesse frio e também para as crianças (formiguinhas) dormirem.

Cada personalidade infantil, com sua sensibilidade mais ou menos rica, inteligência, temperamento e caráter, revelou-se na moral que apresentou, sob a forma de epílogo. todas foram discutidas em suas razões e todas respeitadas, pois que não se opunham à moral da sociedade em que vivemos.

Quando se chega a este ponto, a história foi assimilada, embora não esteja, ainda, em ordem; o pensamento infantil retém fatos mais impressionantes (nenhuma criança esquece a figura da cigarra tremendo de frio, a chuva caindo, a bater à porta da formiga, para pedir-lhe agasalho; mas muitas não se lembram da formiga numa atividade febril, catando migalhas); a criança reage ainda numa base predominantemente emocional, pois que o sistema de controle inteligente ainda não se organizou de maneira completa. O conhecimento está ainda numa certa confusão; é a fase sincrética.

Numa segunda fase, o professor apresentará, sob a forma de jogo que inclui tempo determinado, uma série de perguntas que, formuladas oralmente, devem ser respondidas, nos cadernos pelos alunos. As respostas, lidas em seu conjunto, constituem um resumo da fábula.

Neste caso, as perguntas foram as seguintes que as crianças deveriam responder por frases completas:

P. Que fez a formiga, durante todo o verão?

R. A formiga trabalhou muito durante o verão, escondendo comidinha em seu formigueiro, em baixo da terra.

P. Que fazia a cigarra, enquanto a formiga estava trabalhando?

R. Enquanto a formiga estava trabalhando, a cigarra estava numa árvore rindo e cantando e olhando para o sol e para o céu.

P. Quando o verão acabou, que aconteceu?

R. O verão acabou e começou um frio e chuva muito forte.

P. Que aconteceu, no inverno, à cigarra?

R. Ela ficou tremendo de frio e de fome e foi bater na porta da formiga, pedindo para morar com ela e um pouco de comida.

P. Que fez a formiga, quando a cigarra a procurou?

R. Zangou muito com ela, mas deu comida e uma cama e disse que, no verão, ela tinha que trabalhar.

As respostas que aqui aparecem foram dadas por um menino muito bem dotado, de oito anos, de bom meio social e cultural. Todos, no entanto, responderam, em frases mais extensas, ou mais curtas, de melhor linguagem, ou em forma popular. A moral que se revela na última resposta ofereceu margem a grande variação, conforme já relatamos.

Este exercício tem por finalidade principal levar à organização do pensamento, de modo que a criança o faça obedecendo a uma seqüência lógica; as perguntas focalizam os temas mais importantes, cuja articulação produz a história, ou fábula.

Quando chega a esta fase, já a criança realizou sua pesquisa, trazendo para o pequeno museu da escola animais invertebrados, entre os quais sobressaem formigas e cigarras de toda a espécie; aprenderam a conservá-los; por associação, aparecem outros insetos, como borboletas, gafanhotos e besouros. Fala-se sobre a vida de animais e suas relações com o homem; seus pontos de contato com a vida deste. Os animais são minuciosamente observados: as asas e suas espécies, cores, formas de vida, alimentação etc. As crianças informam-se interessadamente a respeito da vida nos formigueiros e, por semelhança, nas colmeias. Nesta turma, em que realizamos a experiência, passamos, com boa motivação, à "descrição da vida numa colmeia", vida que foi dramatizada pela turma.

A dramatização segue-se ao questionário; agora, já os alunos podem escolher seus papéis; podem organizar os diálogos e comentários. Neste caso, aproveitamos a dramatização para uma festinha que se realizou no dia 21 de Abril, comemorando o dia de Tiradentes; a representação se fez diante da escola reunida e o tom festivo exigiu, naturalmente, outras atividades, como roupas de fantasia, feitas em papel "crepon", pintura de cenários, feitura do palco e do pano de boca; cada criança teve seu papel, inclusive o de ponto, que não o desempenhou diante de um diálogo rígido, que os "atores" devessem memorizar, porque muito foi improvisado na hora; o ponto serviu mais para marcar o momento de falar de um ou de outro aluno; para indicar mudanças na cena, entrada de outros elementos etc. A fábula foi, de certo modo, adaptada à dramatização, pois que, devendo entrar o grupo todo, as crianças sugeriram várias cigarras "cantoras" e várias formigas "trabalhadoras"; havia, como é claro, uma cigarra principal e uma formiga chefe.

Em atividade conduzida desta forma, pupulam as oportunidades para aprender, não só no campo da linguagem, mais especificamente considerada, como no da matemática, ciência etc. Há questões de moral que são discutidas, porque aparecem naturalmente: há pessoas imprevidentes como a cigarra? Se fosse um menino que não tivesse estudado durante o ano, que lhe aconteceria no exame? Num formigueiro todos trabalham, ou é só a chefe? Numa sociedade ou numa família todos devem trabalhar, ou só o chefe da família? Que trabalho podem fazer as crianças?

Lembramo-nos da pergunta que nos fez o aluno bem dotado, cujas respostas transcrevemos: "D. Ofélia, que faria a senhora, se fosse a formiga?" Como ainda todos não tivessem respondido, declaramos: "Vou pensar, porque é difícil eu me ver como formiga; depois que vocês todos terminarem, eu direi minha opi-

nião". Esta não foi, como é claro, a moral dada por La Fontaine, porque ela é rígida e não oferece uma oportunidade ao que errou e, portanto, elimina a recuperação.

A moral de La Fontaine foi criticada pelo grupo, quando tomou conhecimento dela, através da resposta de um menino que, já conhecendo a fábula, repetira, sem pensar, o epílogo dado pelo autor. Uma menina de oito anos e meio fez, na ocasião, o comentário seguinte: "Acho que a formiga foi muito má nessa história; ela poderia dizer à cigarra: "por esta vez eu te desculpo; *pode* entrar e sentar aqui, perto do fogo; toma a comida; outra vez, eu vou deixar *você* com fome e frio, na rua..."

Ainda mesmo quando a moral de fábulas ou histórias nos pareça a indicada, mais de acordo com nossa formação cristã, ela não deve ser apresentada de imediato à criança que precisa ser conduzida no sentido de chegar ao final da história de forma que socialmente se possa aceitar.

As outras duas fases já foram descritas no exemplo anterior: composição coletiva, sob a forma de jogo e, por fim, trabalho individual, no caderno. Neste caso, introduzimos um elemento de maior interesse, por se tratar de turma de segunda série primária, em que é necessário firmar técnicas fundamentais, que foram adquiridas no ano anterior. Consistiu a modificação em levar os alunos a recortarem figuras de cigarras e formigas, coloridas, de uma revista especializada em assuntos de insetos. Depois, organizaram com elas uma das cenas da fábula, à vontade, completando-a com desenhos a lápis de côr. Só depois disso, realizaram seu trabalho de redação.

Transcrevemos abaixo a redação da pequena C, a que, em linhas anteriores, fizemos referência; note-se a contribuição pessoal à estrutura da fábula de La Fontaine e o quanto funcionou a imaginação, embora conformada à realidade proposta:

"A cigarra é bonita; é grande e verde-escura; mas não gosta de trabalhar, porque sabe cantar; abre as asas e canta o dia inteiro, quando faz calor. Ela gosta do sol e fica quietinha no galho das árvores, cantando. A formiga não é amiga dela; a formiga é feia, é escura, côr de barata, não sabe cantar. É muito sovina, mas não é muito má. Ela junta comida no formigueiro e às vezes tira comida da casa da gente; estraga tudo, como a saúva".

No inverno em que faz muito frio, a pobre cigarrinha não tinha comida; estava tremendo, tremendo. Bateu na porta da formiga e pediu um pedacinho de pão, pelo amor de Deus; pediu um cantinho para ficar. A formiga, muito séria, respondeu:

"Por esta vez, eu te desculpo, *pode* entrar e sentar aqui perto do fogo; toma a comida; outra vez, eu vou deixar *você* com fome e frio na rua..."

O trabalho é de criança inteligente, filha de gente culta; os erros de tratamento não foram corrigidos, pois que em o nível de escolaridade em que ela se encontrava, a concordância não é assunto a ser ensinado; em segundo lugar, mesmo no falar de pessoas de boa cultura, se ouve constantemente a mistura dos tratamentos *tu* e *você*.

Quando a redação é bem orientada, há nela um cunho pessoal; é muito diferente da produção de alunos que repetem o que ouviram, que têm formas estereotipadas; nestes a contribuição pessoal é quase nula.

Ainda se pode introduzir na seqüência a "composição oral", que precederá a escrita. Pode ser feita por um aluno, ou com a colaboração de todos, o que é melhor; um começa (como no trabalho escrito coletivo) e os outros vão continuando. Há sempre um secretário, que escreve o que os companheiros dizem, a fim de ter a visão completa da composição que será, por fim, transcrita no caderno de classe. No decorrer do trabalho oral, os apartes, desde que justificados, devem ser permitidos, da mesma forma que se podem travar algumas discussões, pois que a composição é coletiva, é de todos e deve prevalecer o pensamento do grupo; não se trata de uma "colcha de retalhos", mas de unidades de pensamento, apresentadas com a necessária coerência; para tanto, a cada momento, a criança que tem a palavra, informa-se, pergunta sobre um ponto ou outro que esteja esquecido, consultando o secretário; discute, se fôr preciso, a fim de que fique uma composição uniforme, lógica, precisa e coerente.

Resumindo o que se refere a "exercícios de redação", a criança deve ser conduzida de modo a

- tomar contato com o assunto, ou tema da redação.
- discutir o assunto, realizar dentro dele as experiências possíveis; analisá-lo;
- organizar o pensamento diante do tema proposto e
- executar o trabalho de redação.

Ao expor estes comentários e fazer concomitantemente algumas críticas, referimo-nos ao trabalho de "ensinar a redigir"; é claro que, quando se tem um grupo que já sabe fazê-lo, as diferentes fases se reduzem, pois que, conhecendo o assunto sobre o qual vai escrever, tendo possibilidades de pesquisar em fontes adequadas o que ignora, a criança assume logo a devida posição e seu pensamento se organiza naturalmente, sob o controle da fun-

ção lógica. Ensinar a redigir é, em última análise, dar o hábito de pensar para agir de forma gráfica. Crianças que foram bem orientadas chegam ao objetivo desejável: conhecida a matéria, sabem falar ou escrever sobre ela.

Encerrando este capítulo sobre redação, não podemos deixar de fazer referência às cartas, que demandam um estilo próprio, o epistolar. Quando se lêem cartas, ou bilhetes, escritos não só por indivíduos em fase de aprendizagem, mas também por adultos de boa cultura, encontra-se, excepcionalmente, algum que saiba utilizar a linguagem como instrumento de comunicação.

Desde que começa a escrever os primeiros bilhetes, a criança aprende que há uma *fórmula* para iniciá-los e outra para terminá-los. Isto é tão freqüente que, analisando material de redação, oriundo de escolas primárias do Distrito Federal, era rara a cartinha de uma criança a sua colega, que não começava por "querida amiga F.", e terminava em "um abraço, ou um beijo e um abraço, da amiga S." Quando isso não acontecia, muitas vezes, a professora, a lápis vermelho, colocava a frase estereotipada.

Ora, perguntamos, que diferença faz, para a boa compreensão entre duas pessoas que se comunicam pela escrita, se, no bilhete à companheira, a criança o fizer preceder, apenas, do próprio nome? Não corresponderá isso, quando espontâneo, à forma afetivo-emocional de cada um? Há pessoas que se projetam mais em expressões de carinho, são transbordantes; outras são mais reservadas e o revelam em seus contatos com as outras criaturas.

A carta surgiu da necessidade de transmitir pensamentos e sentimentos, quando se está distante, quando não se pode, ou não se quer falar, quando se pretende deixar um documento (caso este mais raro). A linguagem nela empregada deve ser sobretudo viva e expressiva. Se, dirigindo-se à amiga, a menina a chama espontaneamente pelo nome, sua reação mais natural em carta, onde se reflete sua linguagem familiar, será escrever, apenas, o nome da companheira.

Há uma outra frase estereotipada muito encontrada nessas epístolas infantis: "desejo, ou estimo, que esta te encontre com saúde e felicidade..."

Será que um garoto que esquece a bola em casa e escreve um bilhete à mãe que ele acaba de deixar minutos antes, pedindo-lhe que lha envie, poderá utilizar esta forma, a não ser em linguagem excessivamente artificial?

Eis dois tipos de bilhetes sobre o tema acima referido; no primeiro, considerado ótimo pela professora que conosco julgava provas de exame, um menino de 10 anos escrevia:

"Querida mamãe:

Estimo que a senhora esteja gozando perfeita saúde, quando receber este bilhete. Peço-lhe desculpas por lhe dar este trabalho, mas esqueci minha bola, hoje, quando vim para a escola. Os meninos vão fazer um jogo e eu preciso dela. Peço-lhe o grande favor de mandá-la pelo portador.

Muito grato lhe fica o filho amigo, que lhe pede a bênção,

F."

No segundo, um outro menino de nove anos, orientado por nós em sua aprendizagem, escreveu:

"Mamãe:

Imagine que esqueci minha bola, quando vim, hoje, para o colégio! Que cabeça de pinto eu tenho!... Logo hoje, que combinamos uma pelada, depois da prova!

Você sabe onde ela está, mamãe? No fundo do armário; eu a escondi por causa do Zèzinho, que gosta de bulir no que é meu. O Júlio vai passar por aí e você pode entregá-la a êle.

Obrigado e um beijo de

S."

Na segunda, ressalta a naturalidade de quem a escreveu; é como se assistíssemos à entrevista do menino com sua mãe; êle se colocou logo nessa posição, viu-se diante dela e escreveu de maneira natural; a linguagem não deixa de ser polida e cortês; mas é a linguagem normal aos meninos de sua idade; escreveu como se estivesse falando, empregando formas equivalentes. É o estilo familiar que se encontra neste bilhete; no outro há um certo artificialismo, é demasiadamente convencional. Poderia ser entendido como o bilhete em que um menino pede à vizinha, para que este, na ausência da mãe, lhe procure e mande o brinquedo; nunca, porém, como a correspondência entre filho e mãe. É outra falha no ensino da redação de cartas: levar a criança a escrever epístolas sempre do mesmo tipo, variando, apenas, o nome do destinatário e o tratamento imposto pelo professor.

Há exercícios de redação, sob a forma de cartas, que são simples narrativas, ou descrições, começando pelo nome do suposto destinatário acompanhado de alguns adjetivos obrigatórios e terminando de forma semelhante. Não se adivinha nelas, através da

palavra escrita, a presença de dois seres humanos: o que escreve e aquele a quem a carta se destina. Pela má orientação muito comumente dada nas escolas, crianças e adolescentes não chegam nunca a adquirir um estilo epistolar, com sua grande variedade de colorido emocional, com riqueza de expressões sentimentais e inteligentes, o que se encontra na correspondência dos que realmente sabem escrever. Há cartas imortais, como algumas das "Persas" de Montesquieu; elas são eternas porque têm vida; vida que lateja em cada frase em que se destacam a presença do autor e a do destinatário.

Na escola, a criança pode ser preparada para redigir cartas através do *diálogo*. Se pretendêssemos levar os alunos a, por exemplo, encarnando a figura da cigarra, escrever uma carta à formiga, para agradecer-lhe a hospitalidade e se comprometer a trabalhar, as diferenças de estilo entre esta forma e a descrição anteriormente feita seriam assinaladas utilizando o diálogo; começar-se-ia por estabelecer uma "conversa" entre cigarra e formiga, de modo que razões e explicações de uma e de outra se tornassem claras; esta forma, permitindo à criança situar-se diante do interlocutor, prepara-a para a transferência de atitude; passará naturalmente ao comportamento de quem escreve cartas, que difere do diálogo no fato de estar longe o interlocutor.

As expressões de carinho e ternura aparecem espontaneamente nas cartas de amor, ou de amizade; correspondem a uma solicitação do mundo afetivo-emocional, a manifestações sentimentais. Não é necessário obrigar a criança a escrever "querido", ou "caro", ou "estimado", ou outro qualquer adjetivo do mesmo teor, qualificando o nome daquele a quem a missiva se destina; se êle, vivendo a situação, sentir a necessidade, escreverá o qualificativo; sua linguagem espontânea o levará a encontrar as melhores expressões, desde que tenha sido, o mais cedo possível, familiarizada com o estilo epistolar. Ao fim da primeira série, quando o mecanismo inicial da leitura e escrita já foi dominado, podem as crianças redigir, em frases curtas, pequenos pedidos, endereçados aos companheiros, ou fazer-lhes perguntas: mande o lápis, por favor; empreste a borracha, por favor; você quer jogar bola? etc. Assim, irão encontrando a forma escrita que substitui a oral no diálogo; mais tarde, já ao fim da segunda série, depois de uma narração que foi dramatizada e os personagens encarnados, vividos, portanto, na experiência infantil, os alunos podem encontrar assunto para redigir uma pequena carta ou bilhete; o diálogo já teve sua oportunidade na dramatização. Desta forma, tornar-se-á nítida para a criança a diferença entre os vários estilos.

O "descobrimento da América", dramatizado por uma turma de alunos de 4.^a série, primária, já suficientemente informados sobre o fato histórico e época em que ocorreu (aquisição do assunto), deu origem a um segundo exercício de redação, em que os estudantes, personificando Colombo, escreveram à rainha da Espanha, D. Isabel, a Católica, contando-lhe as peripécias da viagem e descrevendo-lhe as emoções do descobrimento. No decorrer da dramatização, que precedeu à narração desse episódio, houve um diálogo entre Colombo e D. Isabel, representando-se, nesse momento, a chegada daquele navegador à Espanha e sua apresentação à rainha, dando-lhe conta dos sucessos da viagem.

Importa considerar que há grande diferença entre escrever uma carta em situação real e fazê-lo em situação de aprendizagem, na escola; no primeiro caso, a motivação está implícita na própria atividade; quem se dispõe voluntariamente a escrever cartas sente a necessidade sentimental ou social de fazê-lo; na escola, porém, quem escreve deve encarnar um determinado personagem e figurar um correspondente imaginário que, muitas vezes, não encontra semelhantes na vida real; isso não é tão fácil para a criança, como pode parecer ao adulto; se ela não viveu, através das dramatizações, os diferentes personagens que representará e a quem se dirigirá, a tarefa se torna excessivamente artificial.

Apresentamos alguns temas para redação de cartas, retirados de cadernos escolares e de provas escritas de exame de português, em diferentes níveis:

- a) Carta da mãe ao filho, aconselhando-o a estudar mais. (Trat. você) (Prova parcial de português numa escola técnica feminina).
- b) Carta de um operário ao patrão, pedindo-lhe desculpas por ter sido grosseiro. (Trat. senhor). (Exercício encontrado em caderno de linguagem escrita de escola particular, nível secundário).
- c) Carta do pai ao filho, convidando-o para um passeio na baía de Guanabara. (Trat. tu). (Prova escrita de exame de português em primeira série secundária).
- d) Carta da madrinha à afilhada que desrespeitou a mãe, censurando-a e aconselhando-a. (Trat. tu). (Caderno de exercícios de uma escola particular feminina; nível secundário).

- e) Carta do irmão mais velho ao caçula, convidando-o para irem domingo ao jardim zoológico. (Trat. você). (Caderno de exercícios de escola primária, pública; 3.^a série).
- f) Carta da professora aos alunos, desejando-lhes boas férias. (Trat. vós). (Escola secundária, particular; 2.^a série).

Ser-nos-ia fácil alinhar aqui uma grande relação de temas semelhantes; neles sobressai logo o artificialismo, a começar pelo tratamento exigido. O objetivo em quase todos esses exercícios e provas escritas é verificar se o aluno é capaz de empregar, dentro das regras de concordância, os diferentes tratamentos — tu, vós e você. Os temas atendem mais a esse objetivo do que, propriamente, à utilização da linguagem como instrumento de comunicação social, ou à formação do estilo epistolar.

Será difícil a um filho único escrever uma carta ao irmão que não tem, se para tanto não foi sua imaginação ajudada por meio das técnicas a que já fizemos referência neste item. Aliás, não vemos vantagem, nem utilidade em prepará-lo para isso; há temas muito mais reais, diretamente associados à vida infantil e juvenil, que motivam eficientemente a atividade de escrever. Além disso, os tratamentos *tu* e *vós* são pouco usados em nossa língua; não se justifica dar um treinamento especial, por meio de redação de cartas para seu emprego. Há jogos muito interessantes, em que se "paga prendas", e que levam ao emprego adequado do pronome e à flexão correta da forma verbal, em concordância com aquele.

Ainda sobre redação, julgamos útil a leitura destes trechos de Claparède (22) : "Como aplicação do jogo ao estudo do idioma, cito o excelente processo imaginado por Mlle. Pittard (*Four Enseigner à Décrire*), professora da escola secundária de moças, em Genebra. Pede-se aos alunos que descrevam, o mais exatamente possível, sem nomeá-lo, porém, um objeto colocado diante deles. Terminada a descrição, as folhas são distribuídas entre alunos de outra classe, que não tenham visto o objeto que serviu de modelo à descrição. Estes devem desenhar o objeto descrito pelos colegas, guiando-se, apenas, pela descrição que fizeram. Entregam-se, em seguida, as folhas com os desenhos aos autores

(22) Claparède, Ed. — *La Escuela y la Psicología*, Editorial Losada, 2.^a edição, Buenos Aires, 1951, págs. 25 e 130.

da descrição; eles podem, então, verificar as diferenças que existem entre o objeto real e o descrito, pela imagem que sua descrição evocou no espírito dos outros. É um exercício que distrai muito, além de ser bastante instrutivo. Demonstra palpavelmente a cada um a utilidade prática da precisão da linguagem, da escolha do vocabulário adequado, da observação etc. Eu próprio repeti esta experiência em uma escola de rapazes (13 a 14 anos). O objeto a descrever era um candelabro de cobre, de estilo antigo. Eis algumas descrições: "Este objeto é formado de um tubo vazio; no alto se encontra uma superfície apertada no centro, tendo a mesma dimensão que a circunferência do tubo; por baixo se encontra uma espécie de bacia também fixada no tubo e este pequeno tubo termina por um cone truncado". Outra: "É um objeto de cobre amarelo; sua base vai engrossando e se achata em baixo para que possa assentar e fique em equilíbrio. Uma pequena trave, no meio, sustenta uma espécie de bacia, ou depósito para colocar alguma coisa. A parte alta tem a forma de um pequeno cone" etc. Pode-se imaginar os diferentes desenhos que resultaram de tais descrições. Todos podem certificar-se disso repetindo esta experiência, que pode servir de ponto de partida para todo um curso de redação".

"Mobilizar a energia é a base da educação. Mobilizá-la para, em seguida, canalizá-la".

Nem sempre é fácil, porém, conseguir esse objetivo, sobretudo nos institutos, quando os adolescentes não sentem pelas matérias do programa o interesse e o entusiasmo que seriam de desejar. Por isso, é curioso conhecer os resultados obtidos nesse aspecto por um educador judaico, Constantino Muresanu.

Seu processo se acha exposto em um bom livro, cheio de entusiasmo, de vida, que foi apresentado, recentemente, como tese na Faculdade de Letras de Genebra (23).

Este processo é o da "composição livre", que anima e estimula o aluno a exprimir-se e realizar seus valores íntimos artísticos, intelectuais e morais. Tais composições são lidas e analisadas em classe; a crítica, porém, é feita de modo a não ferir a suscetibilidade, nem o amor próprio do novel escritor. Tal método, aplicado com tato especial, como é óbvio, obteve tão bons resultados, que "a leitura dessas composições se converteu numa festa para todos".

Para nosso autor o ensaio apresenta tríplice vantagem: "permite ao mestre *conhecer* os alunos, *estimulá-los* e, finalmente, conseguir *disciplina*".

(23) Muresanu, C. — *L'Education de l'Adolescent par la Composition Libre*, Deslachaux, editeur. Neuchatel, Paris, 1930.

Embora não se tenha esgotado o tema "ensinar a redigir", aqui fazemos ponto, para não alongar demais esta monografia, em que pretendemos, apenas, destacar alguns aspectos mais significativos da aprendizagem da língua falada e escrita.

Concluindo, quanto à linguagem escrita, mais especificamente: ela tem que ser a modificação de um comportamento natural que é o *grafismo*; no decorrer dessa modificação, o aluno se deve manter interessado em seus exercícios e, para maior eficiência, que inclui perfeição e economia, encontrar um ritmo.

4) *Linguagem oral.*

Leitura — Não poderíamos encerrar este trabalho sobre o ensino da língua, sem fazer uma referência, ligeira embora, à leitura, mormente ao que concerne à sua aprendizagem em níveis primários, porque neles se lançam as bases de hábitos que podem perdurar, quando negativos, sob a forma de vícios de leitura, difíceis de corrigir mais tarde.

A técnica de ler é tão importante que é comum encontrá-la confundida com o conceito geral de educação (alfabetizar); pode ser mesmo considerada a mais importante de todas as técnicas, pois que é o instrumento utilizado maior número de vezes e de maior alcance, permitindo que a influência da educação se faça sentir sobre o educando.

Do ponto de vista *sensualista*, as idéias se encontram nos livros; o leitor é passivo; êle somente as recebe e faz, pelo simples ato mecânico de ler, a sua aquisição. este conceito se acha difundido no Brasil e é adotado por nós, quando admitimos que, para votar, basta ser alfabetizado; aceitamos, assim, que o fato de decifrar sinais gráficos, para traduzi-los em palavras, seja bastante para dar ao homem a informação que lhe é necessária à manifestação do julgamento; por outras palavras, que possa torná-lo senhor do conhecimento de que precisa para discernir entre diversos valores humanos. Quem diz democracia, diz direito do voto, ou voto livre; mas quem diz voto livre deve dizer também possibilidade de ajuizar, de discernir, de criticar construtivamente; para tanto, é preciso saber utilizar os instrumentos de aquisição desses conhecimentos fundamentais. Do contrário ficará o cidadão na dependência de informações de terceiros, já passadas pelo subjetivismo de outros; receberá tais informações, na maior parte das vezes, deformadas, adulteradas, falsificadas, de acordo com os interesses partidários dos que lhas fornecem.

No Brasil, ainda a grande massa e, portanto, a maior expressão popular, tem diante da leitura uma posição *sensualista*, vendo nela a impressão recebida através de sinais.

Na posição *ativista*, o conceito de leitura é diferente; é definido como reação, pelo pensamento e pela palavra, a sinais escritos e impressos. O leitor compreende o que leu, reflete sobre o tema e o utiliza. O texto impresso funciona, apenas, como estímulo, leva a pensar, provoca reações. Neste caso, o valor da leitura não estará no livro, mas na possível relação entre o texto e o leitor.

Não há objetivo educacional em ensinar leitura como simples decifração mecânica; ela deve produzir o condicionamento e provocar a reação correspondente; quando se lê, tomam-se atitudes de pensamento e sentimento que são sugeridas pelo que se leu. Se a leitura deve levar à posse da significação, ou sentido, o verdadeiro ensino deverá conduzir a criança a organizar progressivamente o pensamento, com o auxílio da própria leitura; se isto não fôr atingido, a leitura terá funcionado como elemento de perturbação e não de aprendizagem.

toda a vez que a palavra tem um sentido novo, ou que surge uma palavra desconhecida, torna-se imprescindível um novo condicionamento; quando o leitor se encontra diante de termo que desconhece, torna-se-lhe impossível obter a compreensão do trecho; só a posse do sentido real, de sua significação na estrutura verbal, pode permitir a boa organização do pensamento diante do texto que se lê.

Lê-se o que está escrito ou impresso; ao escrever, fazemo-lo com o propósito de leitura subsequente, da nossa ou da parte de outrem; ressalta a conexão que existe nos processos de leitura e escrita.

Ler é atividade que se resume em reagir muscularmente, começando pela visão da forma das palavras, frases ou sílabas, para chegar à expressão final que se traduz em *linguagem oral* (leitura expressiva) ou em *linguagem interna* (leitura silenciosa), aspectos que veremos mais pormenorizadamente adiante.

Quanto à leitura, modernamente, distinguem-se quatro tendências que se vão acentuando: a) focaliza uma base dinâmica de reações, sobre a qual se assentam os processos de leitura e escrita; a psicologia do comportamento e as atuais teorias da visão fortalecem Cientificamente esta tendência; b) os processos se desenvolvendo sobre esquemas, estruturas ou formas; os estudos sobre a função de globalização na criança, bem como as teorias de estrutura ("gestalt") reforçam esta tendência; c) consideração das diferenças individuais, como ponto alto na aprendizagem; a psicologia fisiológica da infância, bem como a diferencial vêm em apoio desta teoria; d) processo de interpretação como resultante de comportamento global; seja êle ideativo ou emocional, não se forma nunca por justaposição ou acréscimo

de atos puros do espírito, mas resulta de condicionamento anterior; aqui sobressai a influência da teoria do condicionamento e dos estudos da evolução da linguagem no adulto e, especialmente, na criança (Pierre Janet e Piaget).

Em qualquer das modernas tendências, a atividade individual, como base dinâmica, está presente, de forma explícita ou implícita. Elas podem ser consideradas mais como ângulos de visão, em que se situam diferentes autores, na compreensão de um mesmo problema; nenhuma corrente psicológica atual, nem mesmo as mais avançadas, como a *fenomenológica*, negam essa atividade, diferente em qualidade e quantidade, de indivíduo para indivíduo, mas agindo sempre na renovação constante das estruturas já adquiridas, às quais se vêm incorporar as novas aquisições que, uma vez assimiladas, constituem em cada aprendiz um esquema pessoal. O que acontece é que cada autor valoriza, quanto à aprendizagem, o aspecto que lhe parece mais significativo.

Na elaboração do sentido (dinamismo) está a situação funcional da leitura. O sentido é, no plano mais elementar, adquirido pela ação (uso prático primitivo); depois de um certo grau de evolução intelectual, êle não é mais obtido pela capacidade de ação direta sobre as coisas, mas indireta, por meio do próprio pensamento (uso representativo). O texto que se lê determina representações mentais que diferem de leitor para leitor, como difere a capacidade de utilizar a matéria lida; isso está na dependência não só de possibilidades atuais, como dos limites impostos pela inteligência e pelo montante de experiências anteriores.

À escola primária compete dar hábitos de leitura, não só com objetivos de informação, de enriquecimento da cultura, como de recreação do espírito. A leitura silenciosa é mais oportuna e útil ao homem em nossa cultura; a expressiva serve mais para permitir ao professor verificar a compreensão da criança que lê e levá-la a dar à leitura seu sentido social: ler uma história para colegas de sua turma ou de outras; ler uma informação que está sendo procurada para esclarecer uma atividade que está sendo realizada pelo grupo; ler o argumento de uma representação, destacando o papel de cada personagem, para preparar o ensaio; ler, servindo de *ponto* etc.

É a leitura silenciosa, porém, que realiza mais exatamente os objetivos do ensino desta técnica, tanto na escola primária, como na secundária: ilustrando-se, ou recreando o espírito através da leitura, o homem se encontra normalmente só e é na solidão que a leitura lhe pode proporcionar o máximo de prazer, quando êle o pode experimentar.

No processo de aprendizagem da leitura distinguem-se três estádios:

a) *inicial*, em que predominam mecanismos; repousa sobretudo em habilidades motrizes; coordenação visual-motora e auditivo-motora dominam a atividade quase que inteiramente;

b) *interpretação*, em que o pensamento participa mais ativamente; surgem as atitudes de apreciação e direção intelectual; um dos resultados é o enriquecimento do vocabulário;

c) *domínio integral*, em que são dominados completamente tanto os mecanismos básicos como as atitudes inteligentes de apreciação; a leitura passa a ser arte de expressão e instrumento de prazer e de cultura, a um tempo.

É nesta fase que a inteligência se manifesta. As pesquisas feitas por alguns psicólogos interessados, Thorndike e Gates, entre outros, sobre a possível correlação entre inteligência e capacidade geral para a leitura, têm chegado a resultados muito variáveis. Quando, porém, dominada a leitura como técnica que é, torna-se evidente a influência do fator intelectual em seu rendimento, como afirma Gates.

Terminadas estas considerações de ordem mais geral, apresentamos, ao encerrar esta monografia, alguns comentários, relacionados nos itens que se seguem, sobre leitura:

a) ler um trecho, como exercício de expressão, encontrando a cada momento palavras cujo sentido não se conhece, sobre ser fastidioso, é inútil e dispõe mal para com a leitura. As palavras não devem funcionar como obstáculos à organização do pensamento diante do estímulo que o texto deve representar. A leitura expressiva, de cunho social, só deve ser feita, quando a criança conhece o vocabulário que nela é empregado, quer quanto à articulação, quer quanto à idéia;

b) substituir oral, ou grãficamente, num trecho dado, palavras sublinhadas e desconhecidas, por outras, com o auxílio do dicionário, é substituir uma dificuldade por outra; já temos encontrado verdadeiras monstruosidades como resultado de tais substituições; deparamo-nos, uma ocasião, com o esplêndido soneto de Olavo Bilac, *Inania Verba*, de tal maneira deformado e sem sentido, que não o conhecemos; o trabalho fora realizado por alunos de segunda série ginásial; para dar uma idéia transcrevemos abaixo os dois primeiros versos do poeta e a "mutilação" a que ficaram reduzidos:

"Ah! quem pode exprimir, alma impotente e escrava,
o que a boca não diz, o que a mão não escreve?"

"Ah! quem é possível dar a entender, parte imaterial do ser humano e cativa, o que o orifício oral não exprime, o que a mão não grafa?" (!!!)

A sinonímia deve ser, a princípio, de sentido; conhecida, em situação funcional, a significação da palavra, o aluno lê o trecho e o substitui por outro equivalente, tanto ao que pretende sugerir, quanto ao que exprime. esse trabalho se inicia nas séries mais elementares, quando se pede à criança, em atitude lúdica, que diga o mesmo que foi dito pelo colega, mas com outras palavras. Exemplo: Peguei a bola; tenho a bola em minhas mãos; a bola está comigo etc.

Para utilizar eficientemente o dicionário, o estudante deve ter passado pela fase, que já assinalamos, da feitura do dicionário de classe; só assim compreenderá os vários sentidos em que pode ser empregado um termo e perceberá que a significação de determinada palavra é dada, sobretudo, pela estrutura geral da frase a que ela pertence.

Júlio Nogueira, no compêndio que citamos, aconselha a substituição de provérbios populares por expressões equivalentes; neste tipo de exercícios a inteligência interfere tão ativamente que, em algumas escalas para apreciação do Nível Intelectual, um dos testes é dessa natureza.

O professor não deve esquecer que, vencidos os dois primeiros estádios da aprendizagem da leitura (inicial e de interpretação), a atividade de ler, bem como qualquer outra a ela relacionada, será eficiente se fôr predominantemente intelectual, de elaboração mental, portanto.

c) Ler por obrigação, sistematicamente, todos ou quase todos os dias de aula, é atividade inútil e monótona. Em primeiro lugar, de posse do livro de leitura, a criança, levada pela natural curiosidade, o folheia logo; quando sabe ler correntemente e se interessa pela leitura, fica a par dos textos, perdendo o encanto da surpresa, do que não conhece.

A leitura oral deve ser dada no momento oportuno e não importa por simples injunção de um horário rígido; o aluno deverá ler, quando fôr necessário fazê-lo e lê o que tem utilidade no momento. Trata-se de uma aula de ciências sociais, por exemplo; o grupo está empenhado em obter algumas informações relacionadas a essa disciplina; os alunos vão procurá-las nos livros indicados pelo professor; um lê em voz alta para todos; tal seja o assunto, pode ser discutido até que se chegue a um acordo; neste caso, o interesse é vivo, porque todos estão se esforçando por obter as informações de que depende o prosseguimento dos trabalhos.

Pode-se organizar, periodicamente, torneios, ou concursos de leitura oral; abrem-se as inscrições, os inscritos lêem e interpretam os trechos sorteados dentre os que já são de seu conhecimento; a assembléia de colegas julga e confere os prêmios.

Os professores, bem orientados e com bons conhecimentos em psicologia educacional, sabem como levar a criança a ler alto, em situação ativa; nunca criam um ambiente negativo que determine o aborrecimento, a oposição à leitura; não utilizam livros pelos quais não se pode o aluno interessar e nem impõem a atividade sistematicamente. A vida escolar oferece cotidianamente oportunidades para que a leitura seja feita em situação funcional; ao mestre compete aproveitá-las.

d) Os exercícios de *leitura silenciosa* se encontram inerentes à quase totalidade das atividades que têm por objetivo a verificação da aprendizagem. Trata-se de verificar, por exemplo, se o estudante é capaz de pôr em ordem cronológica diversos fatos da história pátria. Diante das instruções e relação dos fatos, o aluno lê silenciosamente e, compreendendo o que lhe é pedido, reage de forma adequada.

Em qualquer teste de "múltipla escolha", por exemplo, há leitura silenciosa, como também em qualquer problema de matemática; para chegar à solução é preciso ler e compreender os dados essenciais do problema.

Há, no entanto, alguns exercícios especificamente de leitura silenciosa em que se pode introduzir grande variedade de assuntos, entre os quais conhecimentos em diferentes disciplinas; assim pode o professor verificar, não só a compreensão na leitura, como a medida em que foram os conhecimentos assimilados.

A leitura silenciosa pode revestir-se de várias formas: lido o trecho, responder a um questionário proposto; assinalar, entre diversas, a expressão que sintetiza o trecho lido; sintetizar, num determinado número de palavras, a idéia principal contida no trecho lido (neste caso, a atividade mental é mais complexa; é preciso apreender o sentido geral, destacar o que é fundamental e acessório, fazendo a análise, para sintetizar).

e) Interrompendo a criança, para corrigi-la a cada momento, quando lê, determina-se nela uma atitude de inibição ou de franca oposição. Se não pronuncia bem, se gagueja, há exercícios coletivos de ritmo, de jogos cantados, que dão margem à correção, não só do deficiente, como de todos os outros, porque é preciso adaptar-se a um determinado ritmo, articular as palavras de certa forma, para cantar. Quando a criança apresenta, porém, uma deficiência mais persistente e chocante, que possa atrair sobre si o ridículo, o professor deve pedir o auxílio' de um especialista em reeducação.

A boa dicção, de um modo geral, é mais facilmente adquirida, imitando a maneira de falar de pais e de professores, do que por meio de correções e censuras constantes. É preciso, no entanto, dar aos alunos oportunidade de falar; as dramatizações, o relato de fatos e cenas a que assistiram, as representações bem motivadas, as leituras em voz alta, sobretudo em auditório, são atividades que, em certa medida (não favorecendo o exibicionismo), estimulam uma palavra fácil e bem articulada.

Chegando ao fim desta monografia, reafirmamos que ela representa uma pequena contribuição ao ensino da língua, falada e escrita, sobretudo ao nível primário, contribuição que se baseia numa experiência realizada em escolas brasileiras, durante largo período de tempo. O assunto não foi esgotado; mas acreditamos ter, em linhas gerais, esboçado o problema, apresentando algumas soluções.

IV. BIBLIOGRAFIA

1. BOISSON CARDOSO, *Ofélia — A Expressão Artística nos Oligofrênicos*. Cultura Médica. Outubro, 1946.
2. CLAPARÈDE, Ed. — *La Escuela y la Psicología*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1951.
3. DEWEY, John — *La Educación de Hoy*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1951.
4. JUNG, C. G. — *Psicología y Educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1949.
5. MIRA Y LÓPEZ, Emílio — *Como Estudiar y Como Aprender*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1953.
6. NOGUEIRA, Júlio — *Programa de Português*, 3ª edição, 1945.
7. OMBREDANE, André — *Perception et Langage*. Etudes de Psychologie Médicale. Atlântica Editora. Rio, 1943.
8. SAID ALT, M. — *Dificuldades da Língua Portuguesa*. 3ª edição, 1930.
9. SAVARD, C. — *Pages Choies de Pédagogie Contemporaine*. Delagrave. Paris, 1954.
10. WALON, Henri — *Del Acto al Pensamiento*. Lautaro, Buenos Aires 1947.
11. WALON, Henri — *Principes de Psychologie Appliquée*. Collection Armand Colin, 1930.
12. WATSON, J.B. — *Educação Psicológica da Infância*. Trad. de Mário Braxton Lee. Emiel Editora, 2ª edição.

COMENTÁRIOS SÔBRE A MONOGRAFIA "A EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA" (*)

ORLANDO FERREIRA DE MELO

I

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do Ministério de Educação e Cultura, publicou, recentemente, uma substancial monografia do Prof. João Roberto Moreira, sobre a educação em Santa Catarina.

Trata-se de uma bem elaborada sinopse apreciativa em que o autor, com muita ponderação e independência, focaliza todos os problemas referentes à administração, às origens e à difusão do nosso sistema estadual de educação. Não se trata, é óbvio, de obra feita à guisa de propaganda oficial, tipo ao qual tanto nos habituamos neste país, mas de uma crítica serena, um estudo objetivo, elaborado de acordo com as normas sadias da investigação e conclusões puramente pedagógicas, sem interesse de agradar ou depreciar.

Considerando o valor intrínseco do trabalho e mais, por se tratar da primeira publicação de uma série de estudos expositivos e interpretativos da organização e da extensão dos sistemas edu-

(*) Tendo em vista a monografia sobre a "Educação em Santa Catarina", de autoria do Prof. J. Roberto Moreira, editada por este Instituto, o Prof. Orlando Ferreira de Melo, que foi aluno do referido técnico, quando êle era diretor e professor do Instituto de Educação de Florianópolis, escreveu e publicou por sua própria conta, em folheto, alguns comentários sobre a mencionada monografia.

Escritos com elevado espírito de crítica e de colaboração, sem nenhuma preocupação de auto-afirmação polêmica, os comentários procuraram até certo ponto justificar a política ou orientação do Departamento de Educação de Santa Catarina, quebrando, assim, um pouco da severidade com que J. Roberto Moreira analisara e avaliara o sistema catarinense de educação popular.

Destinando-se as publicações do I.N.E.P, a, entre outras coisas, provocar o estudo e os debates dos problemas e das situações educacionais no Brasil, tendo em vista a formação de uma consciência ativa e criticamente analisadora de tais problemas e situações, procurou o próprio autor da monografia apreciada nos comentários do Prof. Orlando Ferreira de Melo a sua publicação nesta Revista, contribuindo assim para compreensão melhor do que é a educação em Santa Catarina.

acionais dos Estados brasileiros, sob os auspícios da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M.E.), é de se estranhar a falta de pronunciamento sobre ele, em nossos meios intelectuais, pois até o momento não conhecemos nenhuma referência crítica ou análise técnica do seu conteúdo. É o que tentaremos fazer neste trabalho, focalizando, entretanto, com pormenores, apenas alguns aspectos da obra, na sua crítica aos nossos rumos e execuções pedagógicas, não nos detendo nos detalhes das reformas educacionais, nos problemas de nacionalização e outros.

Animam-me as próprias palavras do autor:

"Embora se torne possível, neste trabalho, por uma imperfeita deontologia do autor, a predominância ou a influência de certos modos de ver, muito pessoais, nem assim deixa de ser ele valioso, porque associado aos trabalhos de outros pesquisadores e por eles corrigidos, será sempre um ponto de referência e um princípio de aproximação interpretativa".

Abrange a monografia a evolução do sistema educacional catarinense, desde o despontar do regime republicano até o ano de 1954, analisando a organização trazida por Orestes Guimarães, a reforma Trindade, e a estrutura atual, advinha com a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n.º 298, de 18-11-46) e o respectivo regulamento (Decreto n.º 3.735, de 17-12-46). Analisa o desenvolvimento da escola de nacionalização, o funcionamento da escola elementar e normal, a organização do ensino médio e superior, o desenvolvimento das instituições extracurriculares, o problema da formação de professores. Após apresentar vários gráficos, termina a obra sintetizando as observações feitas e apresentando sugestões

"capazes de proporcionar novos caminhos à educação em Santa Catarina, Estado que, por sua posição de vanguarda entre as demais unidades federadas do Brasil, quanto ao ensino elementar, tem a responsabilidade de mantê-la, já agora por uma progressiva melhoria qualitativa".

De todas as questões abordadas pelo eminente autor, que já militou no magistério catarinense em todos os graus de ensino por um período de 10 anos, iremos analisar apenas aquelas que envolvem questões de ordem didática propriamente dita.

II

Sôbre o funcionamento da nossa escola elementar antes de 1930, diz o autor, após focalizar aspectos da metodologia das várias disciplinas do currículo:

"De um modo geral, esse panorama didático que tentamos caracterizar, se revelava nitidamente intelectualista. A escola era, sobretudo, de instrução e pouco educativa, no sentido amplo". "Como intelectualista era, pois, a catarinense uma boa escola. Talvez seu maior mal, como provavelmente o de outras escolas regionais brasileiras, terá sido o de invariabilidade no tempo e a estagnação. Ainda em janeiro de 1944, tivemos oportunidade de visitar Santa Catarina e, em entrevistas com professores da Capital e do interior, notamos que, por suas informações, os processos didáticos eram os mesmos, embora, já a partir de 1942, o Departamento de Educação tenha querido fazer alguma coisa no sentido de modernizá-los, sem quebrar-lhes, porém, a linha intelectualista e, a partir de 1946, entrassem em vigor novos regulamentos que procuraremos comentar mais adiante".

A seguir, o autor critica a nova orientação dada ao ensino público, pelo Departamento de Educação, a partir de 1940, por ser demasiadamente estereotipada e rígida.

"Não começou o Departamento de Educação por estimular a organização de programas locais, concebidos e aplicáveis como um todo, nem pensou tão pouco em fazer com que a escola proporcionasse às crianças um programa de vida. Não houve, igualmente, nenhuma tentativa de levantar, em pesquisa ou inquérito, os interesses, necessidades e capacidades das crianças, tendo em vista sua ambiência natural e social. Menos, portanto, se cogitou de integrar a escola plenamente na comunidade a que servia. Continuou o professor, como veremos, a ser um distribuidor de tarefas, em vez de se transformar em guia e conselheiro".

O Decreto n.º 2.911, que instituiu as associações auxiliares da escola (Liga Pró-Língua Nacional, Jornal Escolar, Clube Agrícola, etc.) é severamente criticado por ser

"uma determinação centralista e autoritária, visando a chamada "escola nova" que, sem ser compreendida no seu verdadeiro sentido, devia ser posta em prática, imediatamente, pelos professores, revogadas as disposições em contrário". Decretou-se a criação das atividades extracurriculares "com modelo pré-fixado de estatutos, atas, fichas, programas de atividade. Fazia-se, apenas, a substituição da fórmula tradicional que definia a escola, por uma nova fórmula, tão essencialmente formal quanto a primeira". "As associações entraram, daí por diante, em plena fase de rotina, estiolando-se, desvitalizando-se". Decretando-as, fêz-se delas "algo imposto à escola e não criado pela escola". "Houve, pois, na tentativa de renovação da escola em Santa Catarina, uma confusão entre o espírito da escola ativa e a tendência centralista e autoritária de administração dos serviços de educação".

Na pág. 87, há uma afirmação que sintetiza todas as demais feitas:

"Em suma, o sistema de educação elementar e normal que, em face da filosofia educacional da época e das necessidades ambientais, então reconhecidas, foi perfeitamente funcional, é hoje apenas uma certa massa quantitativa, pobre se a escola fôr considerada de um ponto de vista intelectualista, má se tivermos em consideração as modernas exigências educacionais".

III

Dentro do que transcrevemos (que não resume, em absoluto, toda a matéria da monografia), podemos classificar as apreciações do Prof. J. Roberto Moreira em dois grupos: a) as que se referem ao panorama da escola primária no terreno didático, b) as que comentam as diretrizes do Departamento de Educação no sentido de melhorar o padrão do ensino. Analisaremos cada um destes grupos separadamente:

a) PANORAMA DIDÁTICO DO ENSINO ELEMENTAR.

Em princípio, concordamos com o autor, pois na realidade não temos uma escola primária exatamente de acordo com as normas recomendadas pela pedagogia moderna, no que concerne

à sua estrutura (organização estática) e conteúdo dinâmico. O que temos é, realmente, uma escola intelectualista mais ou menos modificada (vitalizada) pelos ideais da escola nova.

Para melhor apreciarmos a questão, detalhemos o que seja 1.º) uma escola intelectualista e 2.º) uma escola nova ou, para usar outras expressões correntes, uma escola ativa ou funcional (autores há que fazem distinção entre escola nova, ativa e funcional).

ESCOLA TRADICIONAL (INTELECTUALISTA) — Na volumosa bibliografia sobre educação, tanto nacional como estrangeira, notadamente em autores como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Aguayo, Lombardo Radicce, Kilpatrick e a clássica tríade Montessori, Decroly e Dewey, encontramos, salientados estes ou aqueles aspectos, as mais severas reverberações à escola tradicionalista. Segundo Kilpatrick, é escola "que fornece certos resultados da experiência do grupo, os quais parecem muito complexos para serem ministrados pela experiência da vida diária". A criança frequenta-na de má vontade, "oprimida pela necessidade de adquirir conhecimentos, para fins de dar a lição, em exposições formuladas pelos adultos". ("Educação para uma civilização em mudança").

Ao fornecer os resultados da experiência do grupo social, a escola intelectualista, segundo nota Dewey, "esquece de sua função substitutiva, isto é, de que é um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar, porque a sociedade, tendo-se tornado demasiadamente complexa, tornou impossível a participação direta da criança na vida do adulto e, deslemburada desta função substitutiva, obriga a criança a deveres insípidos e contraproducentes, tornando-se um fim em si mesma, fornecendo um material de instrução que é da escola, mas não da vida". ("Vida e Educação"). É ainda em Dewey ("Como Pensamos") que vemos apontada outra forte característica da escola antiga: procura converter o educando "mais em um estudante das predileções e particularidades da individualidade do seu professor do que da matéria que estuda. Sua principal aspiração é mais habituar-se a fazer o que o professor deseja do que dedicar-se com afinco a solver as dificuldades da matéria estudada. "Isto será assim?" equivalerá ao seguinte: "Esta resposta ou este trabalho satisfará a meu professor?" em vez de "satisfará às condições impostas pela questão a resolver?" (Hoje em dia ainda é comum verem-se professores tanto primários como secundários, e notadamente estes, anularem trabalhos de alunos, total ou parcialmente, por não terem

adotado o "sistema" ensinado para a resolução de determinados problemas ou questões, muito embora os resultados alcançados correspondam satisfatoriamente às dificuldades propostas).

Salienta ainda Dewey (agora em "Democracia e Educação", sua obra mais famosa) que na escola intelectualista a educação, ao contrário de ser no sentido de uma reconstrução ou reorganização da experiência, é sinônimo de recapitulação e retrospectão, baseadas estas, especialmente, nos produtos culturais dos séculos passados.

Anísio Teixeira, com sua penetrante crítica, diz que é a "escola fundada nos programas de lições previamente traçados e no regime do "aprende ou serás castigado", e que ignora, antes do mais, a complexidade do ato educativo e tudo que pode realmente conseguir são crianças hábeis no jogo da dissimulação, que procuram cumprir, para evitar a pena ou ganhar o prêmio, com o mínimo de atenção e o mínimo de responsabilidade voluntária, a tarefa obrigatória que lhes marca o mestre" ("Educação Progressiva").

Em recente publicação da Diretoria do Ensino Secundário, sob os auspícios da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.), encontra-se ousado estudo do Diretor daquela Divisão, Prof. Armando Hildebrand, referente ao ensino secundário no país que espelha generalizadamente o panorama da maioria das escolas primárias, motivo por que o encaixamos nestas apreciações:

"O ensino é, assim, de palavras e de fórmulas, que é o mais barato. O aluno não enriquece sua experiência e sua vida com o fato, a coisa, a realidade enfim. É uma aprendizagem inexpressiva, sem sentido e sem função para o jovem. Está havendo um verdadeiro "dessoramento" da educação. É o predomínio da forma sobre o conteúdo, do diploma sobre a real formação para a vida e para o trabalho". "O ensino é livresco, sem, relação com a vida do aluno e o ambiente. A conveniência com o ambiente escolar é mínima, a escola tem como que um muro em torno de si, estando lá fora a vida buliçosa, interessante, estimuladora, cheia de significativas realidades para o jovem, e aqui dentro o conhecimento já formulado, classificado, morto, cujo significado o aluno não chega a penetrar. São as fórmulas, os esquemas, as definições, os nomes, as classificações. E tudo transmitido por meio de palavras".

RESUMINDO — A escola intelectualista se caracteriza:

a) O professor é agente ativo, o aluno passivo. O mestre faz tudo: demonstra, disserta, compara e conclui. Demasiado ensino verbal.

b) O mestre é o "sabe-tudo" em frente dos discípulos. O que êle diz e pensa não pode ser discutido. O ensino é imposto e baseado na memorização. "Magister dixi".

c) O aluno é um mero receptor de conhecimentos já elaborados. Sua única obrigação é ouvir, ler, decorar e reproduzir. E responder, quando inquirido.

d) A disciplina é exagerada e predominantemente externa. O aluno é obrigado a manter-se numa rígida linha de conduta que o professor julgou conveniente. Educação autocrática.

e) O aluno não pode tomar iniciativas. Só o mestre é que sabe o que êle deve fazer. Ausência de espontaneidade.

f) As lições têm que ser feitas dentro de um certo padrão. Métodos estereotipados, rotineiros, com fórmulas, regulamentação uniforme, estandardizada, estudos discriminados, que dão mais valor à organização arbitrária da matéria que aos interesses e experiências da vida infantil.

As lições que, **por** originalidade, se afastarem do tipo adotado, não são consideradas.

g) Só há uma forma de transmitir conhecimentos: a repetição constante do mesmo exercício; só há u'a maneira de demonstrar o aprendizado: a repetição oral ou escrita da lição aprendida.

h) Exercícios severos, rigorosos, para treinar as "faculdades" de atenção, força de vontade, raciocínio, etc. (disciplina formal do espírito).

i) Os métodos mecânicos e a memorização tornam alunos e professor verdadeiros autômatos.

ESCOLA NOVA — Quem, entre nós, melhor conceituou a "Escola Nova" foi Lourenço Filho, notadamente na conhecida divulgação pedagógica intitulada "Introdução ao Estudo da Escola Nova". Transcrevendo a palavra deste autor, já teremos resumido extensa bibliografia, dispensando-nos do trabalho de novas citações.

"Na escola do tipo tradicional, o mestre se vê diante de um grupo de alunos. Na escola ativa, o mestre se vê em face de um grupo de crianças. Não é a mesma coisa. O aluno corresponde à noção de indivíduo que deve saber tudo quanto se lhe ensina, que deve preparar-se para exames, que deve respeitar a disciplina que se lhe impõe, criada pelas necessidades da organização escolar, que a autoridade tenha criado. A crian-

ça não é o aluno, ao menos nessa compreensão. É um ser em desenvolvimento, com necessidades e possibilidades específicas e a aprendizagem, capacidade de progressiva adaptação, é aspecto desse desenvolvimento. Não se lhe transmitem conhecimentos, porque o conhecimento não é alguma coisa que se possa transmitir. O conhecimento real, incorporado ao indivíduo, capaz de influir em suas condutas, tem de ser autocriação, conquista individual, forma de comportamento integrado à sua personalidade, pela própria experiência. Essa transformação só se dá mediante processos funcionais, no próprio indivíduo que o adquire. Na escola funcional, o mestre tem, pois, em mente, que não transmite conhecimentos: apenas pode reunir condições propícias para que os conhecimentos se elaborem na criança, segundo o que ela possa aprender. Tanto ou mais que os conhecimentos, importam as atitudes, os hábitos mentais, a formação sentimental ou moral, adquiridos no trabalho escolar".

"A pedagogia deve partir da criança. A escola para a criança, não mais a criança para a escola, o método e o programa gravitando ao redor da criança, não mais a criança torturada em torno de um programa abstrato — tal é a revolução "copernicana" da educação moderna, assevera Claparède no livro "A Escola e a Psicologia Experimental".

RESUMINDO — A Escola Nova se caracteriza:

- a) O aluno é agente ativo, o mestre um estimulador, um guia, um orientador. O aluno, sob a pressão de seus interesses e orientado pelo professor, examina, compara, tira conclusões.
- b) O mestre é um conselheiro, o amigo mais experiente e preparado. O aluno tem o direito de manifestar-se sobre qualquer assunto abordado em aula.
- c) Não há preocupação constante de "transmitir conhecimentos ou noções". O mestre evita a receptividade de conhecimentos, pois tal não educa, não forma o caráter, não plasma a individualidade, não burila o espírito, não desenvolve faculdades morais ou bons sentimentos — quando muito dá uma superficial, instável e inútil instrução.
- d) A disciplina é natural e espontânea. É um sentimento interno, íntimo do aluno, que se reflete nas suas atividades ordenadas. Se existem normas disciplinares, elas são baseadas no conhecimento dos interesses e da natureza biopsíquica infantil.

e) As iniciativas são, preferencialmente, do próprio aluno, que escolhe a tarefa e propõe, de um modo geral, a ordem do trabalho. O professor está atento, orientando e estimulando, quando necessário.

f) Respeitam-se a individualidade e as tendências infantis. Cada trabalho, cada tarefa, é julgado em relação ao próprio autor.

g) Predominam os métodos globais e a correlação das matérias. A intuição, a experimentação, a indução, a análise e a crítica são usadas em larga escala. Seguem-se os princípios da aprendizagem: lei do exercício, lei do efeito, lei da novidade.

h) Não há estruturas formais. Os horários e programas são flexíveis, adaptando-se ao ensino ocasional e a eventuais transposições na ordem dos trabalhos, com obediência a objetivos pedagógicos.

i) Banindo os métodos mecânicos, a Escola Nova favorece o desenvolvimento das aptidões individuais, respeitando, sempre, a personalidade infantil. Alunos e mestres têm prazer em trabalhar com novas idéias e ideais, criando e progredindo, num afã incessante de aprimorar o espírito, dando-lhe asas para devassar o mundo, com toda a liberdade".

Agora, uma vez assentadas as bases, em linhas gerais, do que seja uma escola tradicionalista (intelectualista) e uma escola nova (funcional), voltemos à nossa escola primária, a fim de observarmos como se processaram os ensaios para transformar uma forte escola intelectualista em uma pretensa escola ativa. Antes, porém, notemos que se pode estabelecer, sem grande margem de erro, que a escola nova implica dois grandes setores, interdependentes: 1.º) uma organização material e 2.º) um conjunto de idéias oriundas: a) de uma nova filosofia face aos problemas sociais do presente e b) de novos conceitos determinados pelo progresso dos estudos biopsicológicos. Isto posto, concluímos que a transformação deveria operar-se em dois campos: um material (formal), outro doutrinário-filosófico (de princípios). O primeiro exige modificações que a nossa escola está muito longe de satisfazer plenamente: cuidadosa seleção de alunos, abrangendo todas as séries escolares, redução do efetivo das classes, farto aparelhamento escolar (não simples exteriorizações brotadas de malentendidos pedagógicos, como os chamados "centros de interesse"), oficinas e mobiliário adequado, horário e programas totalmente adaptáveis às condições locais de ambiência e situações imprevistas (os nossos programas e horários são relativamente maleáveis, como veremos adiante), novos rumos na realização das provas e exames, pois os atuais só investigam o que o aluno traz na memória, estimulando, assim, o ensino verbal e

o de fórmulas, além de apresentarem o inconveniente de parecerem ter sido feitos mais para fiscalizarem o resultado do trabalho do professor, que o verdadeiro aprendizado do aluno.

Resta, então, o segundo campo, isto é, o setor doutrinário, a superestrutural. Imbuídos dos novos ideais da escola renovada, cientes das inovações da psicologia da aprendizagem, convencidos da excelência de todos os princípios que devem animar uma escola feita para que o aluno aprenda e não exclusivamente para que o mestre ensine, muitos professores têm procurado aplicar estes ideais, tentando, num esforço quase heróico, quebrar a rotina e o excessivo intelectualismo, transformando a sala de aula, de escritório de "instruções e informações", em laboratório de "formação e educação".

Quando o professor atinge este ponto, parece-nos que chegou ao máximo, coarctado pelas deficiências materiais já assinaladas. É o que têm feito os bons professores em Santa Catarina e, cremos, no Brasil. Nossa experiência fora do Estado abrange um ano e meio de estudos e observações na Capital Federal, como bolsista do I.N.E.P., realizando vários cursos de aperfeiçoamento. Visitamos demoradamente dezenas de classes de curso primário, notadamente no Colégio Bennett e Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, permanecendo, nestes plantões, horas consecutivas na mesma classe. Palestramos com muitos professores, sondamos-lhes as dificuldades, ouvimos sugestões, observamos acertos e falhas e recolhemos farto material. Mas, de um modo geral, o panorama didático era sempre o mesmo: tentativas. Bons e maus êxitos. Improvisações. Nenhuma realização basicamente diferente das de nossas escolas comuns (as boas escolas, naturalmente). Lá, como aqui, a luta contra certas impertinências dos regulamentos, contra a intransigência da autoridade fiscalizadora, contra a rotina e a burocracia, e tudo, muitas vezes, dentro de salas superlotadas, pouco material, escassa liberdade de ação! É o que reconhece o professor Moreira, quando escreve: "No Brasil, o movimento de renovação educacional se iniciou por volta de 1930, sem que tenha obtido objetiva e universal transformação dos sistemas regionais de educação, coisa, aliás, que *nem no Distrito Federal se conseguiu ainda*". (O grifo é nosso). Do Prof. Anísio Teixeira, em seminários realizados com bolsistas do I.N.E.P., no Colégio Bennett (1.º-7-1953) e Escola Guatemala (setembro e outubro de 1954), ouvimos o seguinte:

"Na Capital Federal, como em todos os Estados da Federação, só há anseios, tentativas, inquietações. Muitos dos problemas da Capital Federal já receberam melhores soluções em outros Estados. Cs bolsistas aqui vêm para participar destas lutas, vêm para

trabalhar, não apenas para ouvir aulas. A situação atual de preparo dos nossos professores primários é defeituosa. Em suma: há pouco no Rio de Janeiro para oferecer aos bolsistas; só a oportunidade de observar o bom e o ruim, o acabado e a tentativa".

este estado de coisas tem levado os professores a se conformarem com a inexequibilidade da aplicação, *in totum*, dos sistemas universais de educação renovada — notadamente Decroly e Dewey — quer na sua estrutura básica (aspecto material) quer na superestrutura (aspecto filosófico).

Adotou-se, então, o que melhor se pôde ajeitar: o ensino por *unidades de trabalho*. É, em última análise, o ensino globalizado e correlacionado, através do qual o professor subordina os assuntos ou as matérias do dia(ou da semana) a um mesmo *leit motiv*, conjugando-os aos interêsses infantis oportunos na ocasião. Esta transformação de estrutura — abandona-se o ensino por matérias discriminadas, verdadeiros compartimentos estanques — quando aplicada à luz dos princípios da educação renovada (superestrutura), produz muito bons resultados. Mas, quando falta esta chama de vida, quando falecem os ideais, quando não se processa uma perfeita vitalização do processo didático, o trabalho é perdido. Apenas terá, o professor, substituído uma rotina por outra, terá, somente, copiado uma faceta externa de Decroly e Dewey, sem aprender o toque de vida ali contido. "A Escola Ativa não pode ser feita por quem tenha diante de si apenas um programa de Decroly ou de Centros de Interêsse, imaginado ou realizado em condições sempre diversas desta ou daquela classe. A Escola Ativa não pode ser praticada, mas será apenas grosseiramente imitada por quem não esteja realmente imbuído do seu espírito". (Lourenço Filho — "Introdução ao Estudo da Escola Nova").

* * *

Podemos, agora, passar ao estudo da parte *b* destas observações: Qual tem sido a atitude dos nossos órgãos oficiais frente à necessidade de equacionar, em bases novas, os problemas da educação? Até que ponto tem sido a atuação do Departamento de Educação capaz do difundir, estimular ou, por outro lado, de obstar o processamento de uma escola renovada?

É o que examinaremos a seguir. E como não podemos perder de vista que a finalidade deste trabalho é comentar a monografia do Prof. J. Roberto Moreira, relembramos que as apreciações do autor neste terreno criticam: a) a irrevogabilidade das instruções em setores onde, pedagogicamente, deveria imperar

o espírito de livre criação e autonomia; b) o regime centralista de controle e fiscalização (supercentralização); c) a rotina didática oriunda da rigidez dos programas e currículos pouco flexíveis. Ocorrem, de tudo isto, duas perguntas:

1.º — Até que ponto correspondem à realidade as apreciações do Prof. Moreira?

2.º — Por que assim teriam agido nossas autoridades educacionais?

Mas, antes de respondê-las, teremos que salientar que em todo o processamento pedagógico há uma situação ideal e outra real e que ambas se contrapõem continuamente. Ora, o movimento renovador pedagógico teve início, em nosso país, por volta de 1930. Em Santa Catarina, sistematizou-se a partir de 1940, com instruções emanadas diretamente do Departamento de Educação. (1)

Perguntamos: tínhamos, na época, considerando o conjunto, um corpo docente preparado para uma transformação radical, de base e cúpula, dos métodos rotineiros de educação? (situação ideal). Não, como infelizmente ainda não o temos hoje (situação real). Mas urgia tomar uma atitude. Não podíamos ficar apáticos assistindo, de braços cruzados, às tentativas de melhoria e renovação dos demais Estados. E o Departamento não teve outra alternativa: orientar, mas orientar com reserva, com ressalvas, com prudência, dando liberdade — mas relativa; sugerindo e aconselhando, porém, prudentemente, insistindo nos resultados mais ou menos padronizados. Óbvio que tais medidas, para o crítico exigente, e à luz da pedagogia ideal, não corres-

(1) Não queremos afirmar, em absoluto, que somente a partir de 1940 tenha o Estado tomado interesse pela orientação pedagógica. Seria ignorar a notabilíssima 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, convocada pelo sr. Adolfo Konder, então Governador do Estado, em julho de 1927, que reuniu "diretores de Grupos Escolares e Escolas Complementares, diretores de estabelecimentos federais de ensino e os dos particulares e equivalentes e congêneres do Estado, lentes, professores, chefes escolares e pessoas de reputado saber pedagógico, a fim de serem discutidas teses de interesse instantâneo (*sic*) para o professorado, em particular, e de grande alcance prático para o ensino em geral". Quem consultar os anais desta memorável Conferência poderá ler dezenas de teses, atas, discursos, pareceres e requerimentos onde, com ardor e entusiasmo, propugnava-se por uma escola com programas menos densos, pela adoção de métodos analíticos no ensino da leitura, pela redução do horário escolar, pela instalação de Jardins de Infância, pela inspeção médico-escolar para selecionar os alunos e pela assistência dentária.

Vêm ainda a propósito palavras do ex-diretor do Departamento da Educação, Dr. Elpídio Barbosa, na Assembléia Legislativa, em 1951: "É uma constante dos governos catarinenses, impressa a partir da reforma Vidal Ramos, o zelo pela educação popular. Todos os governos porfiaram no desenvolvimento e aperfeiçoamento da obra benemérita tão inteligente e corajosamente elaborada".

pondiam aos métodos exatos a adotar, mas era o QUE SE PODIA FAZER NO MOMENTO. E é neste ponto que nos temos arvorado em defensor da orientação que o Departamento de Educação imprimiu neste último decênio e meio, embora tenhamos restrições a fazer, o que virá na ocasião oportuna.

Se nada fizéssemos, continuaríamos no mesmo marasmo intelectualista, se fosse dada ampla e incondicional liberdade, correríamos o risco de cair num verdadeiro caos, com uma orientação ponderada e relativamente pormenorizada, rica de sugestões e com algumas fórmulas para os mais tímidos e inexperientes, teríamos uma escola de transição. É o QUE TEMOS.

E, realmente, não foram tão rígidas e severas estas instruções, como afirma o Prof. J. Roberto Moreira. Foram, sim, e inúmeras vezes, como ainda o são, incompreendidas por grande parte do professorado, que não apreendeu seu verdadeiro sentido e profundo alcance.

Acresce, ainda, que o Departamento de Educação jamais tolheu o pronunciamento de qualquer professor. Muito ao contrário, sempre o estimulou a manifestar-se, frisando:

"O professor terá inteira liberdade de emitir fundamentada opinião própria, embora contrarie o que se vem recomendando por firme, bom e valioso". "Ninguém se escuse de dizer o que sinta (será aplaudido e louvado, ainda que não aprovado). O Departamento quer cooperação leal, pois o objetivo é o mesmo para todos — o melhor rendimento do trabalho educacional" (excertos da Circular n.º 54, de 21 de julho de 1941).

Tentando provar a tese que defendemos, de que a atitude de prudência do Departamento era, como ainda é, afinal, a mais oportuna, faremos uma revisão crítica das instruções em tela.

Embora tenhamos em mão material para um amplo estudo, desde o primeiro Regimento Interno dos Grupos Escolares, aprovado e mandado observar pelo Decreto n.º 795, de 2 de maio de 1914, até as mais recentes circulares, limitar-nos-emos, apenas, ao que consideramos essencial dentro dos limites a que nos propusemos no transcorrer deste trabalho.

1.º — ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA

É na adoção de práticas como as propugnadas pelas associações auxiliares da escola que se localiza o ponto nevrálgico da transformação da escola intelectualista em escola ativa ou funcional. Tudo o que pede a pedagogia moderna será posto em

prática, na escola, se as associações funcionarem legitimamente, dentro dos objetivos visados. Dizem as instruções oficiais:

"O serviço das associações auxiliares da escola tem por fim a reorganização da escola em bases de comunidade social de trabalho em cooperação e sua articulação com o meio social por todas as medidas que tendem a estender seu raio de ação educativa e a tornar estreita a colaboração entre a escola, a família e as outras instituições sociais. Viria, na sua ação educativa: 1 — responder aos problemas que surjam às crianças e adolescentes na vida escolar ou doméstica; 2 — inculcar o gosto e hábitos de trabalho e de ação, por meio de clubes, concursos, exposições, etc; 3 — organizar excursões, teatro, etc. que, satisfazendo aos fins recreativos, possam desempenhar função educativa.

Procura oferecer aos alunos oportunidade de exercitar atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação, pela organização de associações escolares, estudos em comum, campanhas em prol de aspirações sociais e outras formas de atividade social próprias da infância".

Lembramo-nos, perfeitamente, das reações provocadas no professorado pelo aparecimento da legislação sobre as associações escolares. Alguns diretores (dentre os quais nos incluímos) não se apressaram. Organizaram, apenas, as mais importantes e em número equivalente ao de elementos do corpo docente, para que pudesse haver uma orientação racional e pedagógica, sem fugir às suas especiais finalidades. Justo é notar que esta prática sempre teve a aquiescência do Departamento de Educação. Outros, entretanto, não tiraram "o espírito da letra" e, temerosos da censura de superiores imediatos, criaram simultaneamente todas as associações. Resultado: professores sobrecarregados, muita má vontade suscitada, rotina da pior espécie possível. Mas não culpemos o Departamento de Educação pelo estreitamento que deram, alguns diretores e professores, às Associações Escolares, nem pela superficialidade com que foram organizadas em certos educandários. A Circular n.º 42, de 10-5-44, recomendava, assinalando em negrito o seguinte: "Não aconselhamos a existência de qualquer associação, senão bem cuidada, embora modesta". Anteriormente, já o Departamento se havia manifestado da seguinte forma: "Não se exige que todas as associações sejam criadas, com exceção da Caixa Escolar e Cooperativa, uma vez que o número de professores seja insuficiente".

Farta e esclarecida foi a orientação que, em circulares sucessivas, chegava às mãos dos professores. São exemplos sugestivos:

"O enfraquecimento das atividades sociais infantis é a prova de trabalho mal orientado pelo professor e denota desânimo; por isso cada associação criada precisa ir avante, oferecendo sempre um aspecto novo de sua vida. A Escola que não possui, pelo menos, uma associação, não deu ainda sinal de que está em caminho de sua evolução e não despertou para essa vibração que todos precisamos experimentar". (Circular n.º 49, de 21-12-42.)

"Não deixaria, também, de ser oportuno lembrar mais uma vez que a principal atividade nas referidas associações deve caber aos alunos sócios, para que elas não percam a sua alta função educativa". (Circular n.º 41, de 25-3-42.)

"Mas vale o serviço "feito" do aluno do que uma obra de arte do professor, em figurando nela o aluno "in nomine". O "feito" do aluno representa esforço pessoal, aprendizagem, encaminhamento, enquanto que a obra de arte do professor, com aquele sentido, nada mais é que um modo de tapar um trabalho mal guiado. O nosso mais acendrado empenho é que se procure penetrar o espírito educativo das associações auxiliares da escola. A existência de qualquer associação auxiliar da escola está íntima e fundamentalmente ligada ao fim a que se destina. Sem êle, desaconselhamos a sua existência". (Reunião dos Inspectores Escolares e Diretores de Grupos Escolares, em 1945.)

Muito sugestivo foi o estudo que incorporou a Circular n.º 76, de 16-3-43:

"O Departamento de Educação tem conhecimento de que professores se queixam de excesso de trabalho, em virtude das associações auxiliares da escola. Dizem os professores que elas lhes trazem tal soma de serviços, esgotando as suas forças e invadindo até as suas horas de lazer; que a sobrecarga de serviço os deixa terrivelmente desanimados, sacrificados, etc. Isso surpreendeu ao Departamento de Educação, pelo absurdo dessas reclamações. Verificou o Departamento o seguinte: 1) que as associações auxiliares da escola vêm, na sua mor parte, sendo dirigidas e exe-

cutadas, em tudo e por tudo, pelo professor; 2) que a colaboração dos alunos tem sido nula; 3) que o professor executa todo o serviço, aparecendo somente o aluno, "in nomine"; 4) que há jornal escolar feito exclusivamente pelo professor (redação, etc, e até a feitura (escrever do jornal); 5) que os recortes para os alunos são feitos pelo professor; 6) que o colar os recortes nos álbuns também é feito pelo professor, e assim por diante. Tudo é feito pelo professor e o aluno assina, como se fosse seu trabalho. O Departamento de Educação conhece os seguintes argumentos de professores, para justificarem esse modo de ação: 1) que os alunos podem não recortar bem as gravuras; 2) que os alunos podem, no colar os recortes, sujar os álbuns; 3) que o jornal pode ficar deficientemente redigido; 4) que, ao passar as notícias e artigos para o jornal, o aluno pode copiar mal, má letra e mau desenho, e além da diversidade de letra (três ou quatro alunos, em escrevendo no jornal, prejudica-se a estética do mesmo). Os argumentos são neste tom. O professor quer apresentar trabalho perfeito para impressionar. Daí, açambarcar todo o serviço da associação auxiliar da escola: o professor faz o que dez, quinze ou vinte alunos deveriam fazer. E deseja dizer que o trabalho foi executado por eles. Isso é doloroso e funesto: ensina, pelo exemplo, a mentira na sua mais plena acepção.

Desejamos o trabalho da criança: com os seus mal traçados primeiros passos (maus recortes, álbum, às vezes, lambuzado de goma, artigos e notícias feitos com a graça de quem está engatinhando, etc), e, através deles, no tempo e no espaço, poderemos observar a sua evolução. Não pode haver professor sacrificado, em virtude das associações auxiliares da escola. O professor é orientador, supervisor, e a criança é a executora. Não se deve desvirtuar o sentido elevado das associações da escola".

Como se vê, o Departamento de Educação agiu com muito acerto, apontando caminhos capazes de alcançar excelentes resultados, dentro das normas de uma sã pedagogia. Apontamos como exceções: 1.º) A orientação referente aos CENTROS DE INTERESSE. Concordamos plenamente com a crítica do Prof. Moreira. Houve verdadeira confusão na conceituação do que deve ser "centro de interesse" que, na forma referida, nem de

leve se assemelha à prática disseminada por Ovídio Decroly, (ver a obra "O Método Decroly", da Prof.^a Amélia Hamaide, colaboradora do grande pedagogo de Bruxelas).

2.º) Uma associação houve praticamente inexecutável — a Cooperativa Escolar, de existência então obrigatória, por ordem peremptória e irrevogável (Circular n.º 86, de 1-10-42), cuja escrituração exigia reais conhecimentos de contabilidade. Em abril de 1944, tivemos oportunidade de encaminhar à Diretoria de Assistência ao Cooperativismo substancial exposição, retratando, lealmente, a situação de uma Cooperativa Escolar, seu funcionamento e resultados obtidos, pedagogicamente, tentando, assim, demonstrar que, na regulamentação adotada, o trabalho, necessariamente, seria mais dos professores que dos alunos.

Tão pronto a pressão oficial foi arrefecendo, as cooperativas deixaram de funcionar. Creio que hoje não existe mais nenhuma em atividade, o que vem provar sua inexecutabilidade, nos moldes da orientação oficial.

Entretanto, estas falhas não desmerecem, no conjunto, o valor altamente educativo das associações escolares, o esforço do Departamento de Educação em fomentá-las e os bons frutos que se têm colhido, quando bem orientadas e processadas.

2.º — HORÁRIOS

O atual horário dos Grupos Escolares foi adotado a partir de 1941, em caráter experimental (Circular n.º 63, de 18-8-41). Dentro do que, para nós, foi sempre a política educacional do Departamento — renovar sem transformações radicais — o horário vem preenchendo suas finalidades. Embora organizado nos moldes tradicionais, estipulando matéria por matéria, para as quais os minutos estão rigorosamente alinhados, faz-se acompanhar de importante observação que tem passado despercebida a alguns professores e mal empregada por outros:

"este horário não é um mosaico, e bem assim de uma rigidez cronométrica, servindo, simplesmente, de um guia. A sua execução deve ser adequada à necessidade psicopedagógica da classe. Transposições de aulas, ampliações e reduções de tempo — com objetivos pedagógicos — são permitidas. A plasticidade dele está na razão direta do interesse da classe".

Estas indicações, nas mãos de professores habilidosos e didaticamente preparados, permitem, uma vez abandonadas as exigências dos minutos e a seqüência das matérias, organizar as

aulas dentro de um plano de correlação e globalização, na forma de "unidades de trabalho", "centros de interesse" e até mesmo de pequenos "projetos".

Em resumo: Não há incompatibilidade entre o horário atual e a adoção de boas técnicas pedagógicas, no que se refere à organização das aulas. É nisto que se evidencia o bom senso na medida oficial: O horário, com sua aparência tradicionalista, não assustando o professor que marcava passo na rotina diária, incapacitado de atinar com radicais inovações, veio auxiliá-lo, entretanto, a melhorar o padrão de seu trabalho, pela acessibilidade de suas recomendações mais simples. Ao professor competente deu liberdade de ação, para o emprego de técnicos globalizadores.

3.º — PROGRAMAS

Outra relevante medida do Departamento de Educação, no sentido de melhorar o padrão de ensino, foi a adoção de novos programas para o curso primário. Substituindo os programas adotados pelo Decreto n.º 714, de 3 de março de 1939, os novos programas (Decreto n.º 3.732, de 12-12-46) entraram em vigor a partir de 1947, trazendo em seu bojo muitos elementos daquele. Grandes passos, porém, foram dados. Houve nítida diminuição de conteúdo, matérias foram suprimidas, uma preocupação constante com a correlação e a globalização pode ser notada:

"Sob a rubrica geral de conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e o trabalho, reúnem-se, também, conhecimentos relacionados com a geografia, a história e com a educação moral e cívica e mesmo com a higiene, em seu aspecto social. A razão desta denominação única e constante proposição do programa, com um só corpo, não visa atender apenas à possibilidade e conveniência da necessária correlação da matéria, em seu andamento. Visa, também, e muito especialmente, a indicação dos objetivos gerais, que se torna possível com o trato da matéria assim correlacionada. Estes objetivos são os de despertar, esclarecer e fortalecer na criança os sentimentos de equilibrada vida social, com um sentido de crescente compreensão moral e cívica. Para a boa execução do programa, o professor deve ter, pois, em conta, mais que a soma de conhecimentos, ou a decoraçãõ de fórmulas e preceitos, a inculcaçãõ daqueles hábitos, atitudes e modos de comportamento, que preparem, na criança, um elemento social e digno".

Estas recomendações estão de perfeito acordo com as modernas teorias da aprendizagem segundo Colvine, Morrison, Pyle, Thorndike e outros. Farta orientação metodológica (infelizmente pouco notada) indica aos professores meios práticos e racionais para a direção do aprendizado das várias disciplinas. Houve até o cuidado de relacionar o tratamento de algumas matérias com as atividades das associações escolares. Quem se der ao trabalho de fazer um detalhado estudo comparativo do nosso programa com o de outras unidades líderes em educação primária — notadamente São Paulo e Distrito Federal — concluirá que êle apresenta as mesmas características que os demais. Temos, naturalmente, algumas restrições a fazer, das quais as mais importantes são:

1) O ensino da caligrafia, cujos métodos apontados.— o da caligrafia vertical — está hoje em franco desuso nas boas escolas, substituído pela "escrita muscular", sistema minuciosamente explanado na obra "A Escrita na Escola Primária", da Prof.^a Ormindia Marques. 2) O ensino do desenho, que ainda se preocupa demasiadamente com o desenho formal através de regras para exercitar a observação, em detrimento do trabalho totalmente livre, espontâneo, liberador das descargas afetivas do aluno no sentido de equilibrar sua real personalidade. (Já se publicam hoje excelentes obras estrangeiras sôbre arte e educação. No Brasil algum trabalho se tem realizado no campo prático experimental, com a difusão de "Escolinhas de Arte", movimento renovador iniciado por Augusto Rodrigues, na Capital Federal). 3) Outras pequenas falhas dos programas de leitura, linguagem oral e escrita, como, por exemplo, a insistência nas aulas de leitura oral, foram automaticamente canceladas com a incorporação dos excelentes programas organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação e Cultura (Decreto n.º 506, de 20-5-49).

Creemos, firmemente, que a linha intelectualista que o nosso programa ainda apresenta pode ser facilmente contornada, encarando-se séria e objetivamente o ensino globalizado que êle facilita e até, embora esporadicamente, recomenda, combinando-o com as transposições, ampliações e reduções de aulas previstas pelo horário e levando-se em conta, principalmente, "que seu espírito não é outro senão o de educar, sem os meandros trazidos à baila pelos que procuram instruir".

4.º — REGULAMENTO

Com o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário (Decreto n.º 3.735, de 17-12-46), em vigor a partir de 1947, completou o Departamento de Educação o ciclo da nova

orientação básica do ensino, em vigor até hoje. Como bem assinalou o Prof. J. R. Moreira, há altos e baixos na sua estrutura. Ora são recomendações de cunho funcional e ativista, como as expressas nos artigos transcritos na monografia em estudo, aos quais juntamos os arts. 46 a 50, 67 — com restrições, — 68 a 78, notáveis por suas características pedagógicas, ora são determinações peremptórias, de caráter irrevogável, que, se cumpridas à risca, vêm anular qualquer trabalho de renovação e destroem, pela base, o poder criador e as iniciativas de qualquer professor, haja vista as do art. 53: "as lições serão ministradas dentro do programa e de inteiro acordo com a orientação dada pelo diretor, nos termos deste Regulamento". O art. 65 recomenda que "o diretor deve esforçar-se para *uniformizar o desenvolvimento* e o desembaraço das aulas ministradas pelos professores". (Os grifos são nossos). Uniformizar como? Adotando planos de aula-padrão para todas as séries, estereotipando, até a essência, passo a passo, exaustivamente, todos os assuntos das lições? Tais recomendações não fazem mais sentido hoje, e, se persistem, chegam-nos como resíduos da austera política pedagógica adotada nos antigos regulamentos, notadamente no mandado aprovar pelo Decreto n.º 795, de 2 de maio de 1914. (É interessante notar que os dois artigos supracriticados faziam parte, *ipsis litteris*, do antigo regulamento de 1914, respectivamente 39 e 48).

Estamos convencidos de que estas e outras falhas, em futuras revisões, serão revogadas. Isto nos obriga a assinalar que, a rigor, parte da legislação até agora comentada (programas e horários), embora consagrada pelo uso, ainda está em fase experimental, cumprindo às autoridades competentes tomar iniciativas no sentido de uma revisão completa, com novos pontos de vista. Todos devemos cooperar. Não basta assentir e declarar gravemente: o programa é bom, o horário satisfaz, o regulamento é completo... É uma situação cômoda, mas improdutiva. É preciso pesquisar, comparar, experimentar, conferir resultados, anotar os acertos e os desacertos, criticar, sugerir novas práticas, revogar outras, porque é na renovação constante que reside o segredo de uma boa escola e uma educação eficaz.

IV

CONCLUSÕES

Termina o Prof. J. R. Moreira sua obra, apresentando uma síntese das apreciações e várias sugestões finais, que podem ser resumidas nos seguintes pontos:

1.º — *Financiamento*, que seria constituído por um Fundo Estadual de Educação e Cultura e de Fundos Municipais, para os quais contribuiriam os Municípios, o Estado e a União, esta mediante convênios com o Estado e os Municípios. Uma vez garantida a necessária autonomia dos recursos, estes seriam aplicados com o seguinte critério:

a) divisão proporcional em verbas de investimento e verbas de custeio;

b) ajustamento do custo das escolas às condições dos recursos locais.

Notamos que esta sugestão se inspira no trabalho apresentado ao Congresso Nacional de Educação — Curitiba, 7 a 13 de janeiro de 1954, pelo Dr. Anísio Teixeira, diretor do I.N.E.P., com o título: "Sôbre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro (bases para discussão)".

2.º — *Organização* — Um Departamento Estadual de Educação e Cultura, sob o controle de um Conselho Estadual, com ação deliberativa e autônoma, além de Conselhos Municipais, também autônomos. Aos Municípios caberia o ensino elementar: a escola primária seria municipalizada. A ação estadual, além das diretrizes e orientação geral, teria preferentemente em vista o setor do ensino médio (normal, secundário e profissional) e o setor do ensino superior.

Pormenores deste planejamento, em todos os seus aspectos, encontram-se no "Projeto de Reforma do Sistema de Ensino no Estado de Santa Catarina", elaborado no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Rio de Janeiro) pelos professores Dr. Anísio Teixeira, Elza Nascimento Alves, Dr. Hamilton Valente e Sálvio Oliveira, o qual foi entregue à Secretaria da Educação e Cultura do nosso Estado em agosto de 1954.

3.º — *Reforma do Magistério Primário* — Com referência a este importante assunto, sugere o Prof. J. R. Moreira seja dado início a um programa de formação e aperfeiçoamento regional, independente das unidades específicas de formação pedagógica, através de missões culturais de caráter contínuo, que organizariam seminários regionais de pedagogia, com trabalho de campo, nas próprias escolas elementares, o que nos parece medida extremamente necessária.

Silenciou o autor sôbre as próprias "unidades específicas de formação pedagógica", ou seja, os cursos normais, cujos programas, a nosso ver, necessitam de fundamentais modificações. Alheios, na sua organização, dos problemas correntes e objetivos da escola elementar catarinense e, na sua aplicação, mantendo o professorado em reduzidíssimo contato com esta escola, visam os atuais programas mais a formação do "cientista", do "erudito", que do verdadeiro "mestre-escola", do professor primário,

como desejaríamos que realmente fosse: um conhecedor, na *prática*, dos complexos problemas bio-psico-pedagógicos de uma sala de aula. Citemos, como exemplo, o curso de Metodologia e Prática de Ensino. Na primeira série o aluno assiste a cerca de 80 aulas, onde aprenderá noções baseadas num programa árido, carregado de inutilidades teóricas. Acresce que os assuntos tratados nesta classe estão baseados, todos, na psicologia, cujo estudo tem início, apenas, na segunda série! A metodologia das matérias do Curso Primário fica reservada para o segundo ano. São também cerca de 80 aulas para tratar da metodologia de 10 matérias. Oito aulas para o estudo completo da metodologia do cálculo, outro tanto para a linguagem oral e escrita, etc. Com tal escassez de tempo, aprendido algum será proveitoso, principalmente se quisermos atender aos dispositivos regulamentares, que exigem sejam os cursos das matérias da Escola Primária tratados sob os seguintes aspectos: a) psicologia das matérias de ensino; b) histórico do seu desenvolvimento no programa escolar e relação que mantém com as demais matérias; c) organização do respectivo programa, nas várias classes de ensino, segundo os diferentes tipos de escola ou sistema escolar; d) estudo crítico de compêndios e manuais.

Maior falha nota-se, entretanto, na terceira série, onde são reservadas apenas três aulas semanais para a Prática do Ensino (períodos de observação, participação e direção). É tempo demasiadamente limitado para o mínimo que se deveria fazer!

Em resumo, das 2.500 aulas que, num ano, aproximadamente, são ministradas no Curso Normal, pelas três séries, apenas 80, ou seja 3,2%, são realmente desenvolvidas junto à Escola de Aplicação (Grupo Escolar Modelo), o que nos parece uma falha bastante grave, capaz de anular a finalidade intrínseca do Curso Normal. Como bem salientou o Prof. Anísio Teixeira, referindo-se ao ensino normal no país, "os atuais cursos normais são pseudo-cursos de formação ou preparação funcional, pois, ao lado de pequena cultura profissional, continuam a dar intensa cultura geral. Dever-se-ia perguntar: que é que a profissão faz? Baseados na resposta é que se deveria estabelecer as práticas de um curso de preparação profissional" (Palestra proferida num dos Cursos do I.N.E.P., em outubro de 1954).

Encerrando este trabalho, em que procuramos com honestidade e ponderação analisar alguns aspectos da monografia "A Educação em Santa Catarina", do Prof. J. Roberto Moreira, expressamos nossos desejos de que estes apontamentos venham contribuir, embora em modesta escala, para a renovação qualitativa do nosso ensino primário.

REFLEXÕES SÔBRE MEIO SÉCULO DA PSICOLOGIA DA CRIANÇA (*)

RENÉ ZAZZO

Minha intenção não era fazer obra de erudição sôbre meio-século de trabalhos psicológicos, mas dizer como, partindo de minha experiência, eu via estabelecerem-se as grandes correntes da psicologia da criança. Procurei, no entanto, reler atentamente os textos escritos há cinqüenta anos pelos que nos precederam e nos abriram os caminhos.

E essa leitura foi um grande prazer. Prazer que tem uma dupla origem, se é que posso analisá-lo a tal ponto. Em primeiro lugar, porque os psicólogos daquela época escreviam com muita simplicidade, na língua de todo mundo. E o bom-senso deles, quando eles o têm, impõe-se-nos imediatamente, sem reticências e sem artifícios. Mas também seus erros, dos quais não participamos apaixonadamente, revelam-se a nós com toda ingenuidade. Triunfamos sôbre eles, sem esforço, pela deterioração do tempo.

Pode-se medir, com efeito, o longo caminho percorrido. E nos desculpamos por todos esses vocábulos bárbaros, pela própria sintaxe em que nos exprimimos hoje, por esse alargamento de conhecimentos, essas novas riquezas.

O que não significa que nossas certezas sejam maiores. Nem mesmo que os problemas formulados no início do século tenham sido modificados em seus termos fundamentais. Mas a observação e a experimentação sistemáticas, praticadas durante cinqüenta anos, acumularam uma infinidade de fatos que insensivelmente modificaram nossa concepção da criança e ao mesmo tempo nossas idéias sôbre a psicologia do homem.

* * *

No início do século a psicologia dá um passo decisivo, preparado de longa data, aliás, pelo sucesso das idéias evolucionistas e concomitantemente pela evolução acelerada das instituições e

(*) Transcrito do número referente a 1954 do *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, em tradução do Assistente de Educação Roberto Gomes Leobons.

estruturas sociais. Os problemas práticos de adaptação do indivíduo a uma sociedade cada vez mais complexa se colocam doravante sob a luz das doutrinas que puseram em moda as noções de luta pela vida, de variações individuais, de sobrevivência dos mais aptos.

O primeiro ideal da psicologia experimental tinha sido o vigor métrico da física, seu primeiro objetivo, a sensação, ainda não "guia de vida" como Piéron a caracteriza hoje de um ponto de vista funcional, mas elemento das estruturas mentais, átomo do espírito. A nova ciência de então, aquela que Wundt ensinava no decorrer da década de 80, não estava evidentemente preocupada nem com as aplicações práticas nem com a psicologia individual. Tais preocupações pareceram aos psicólogos dessa época a própria negação do espírito científico.

No primeiro volume do *Journal de Psychologie*, cujo cinquentenário celebramos hoje, encontra-se ainda o eco de uma controvérsia em que Münsterberg defende a concepção de uma ciência psicológica não somente inútil, mas, segundo sua desconcertante confissão, prejudicial aos práticos.

Eis como Münsterberg se exprime em 1898, num artigo do *Educational Review*, que o *Journal de Psychologie* cita em 1904: "E' preciso tratar as crianças como "unidades indissolúveis, centros de vontade livre cujas funções são unidas teleologicamente por interesses e ideais, e não por leis psicológicas... A atitude atomizante (da psicologia) está em antagonismo direto com a atitude que exige a verdadeira vida prática, e ela está oposta aos instintos naturais do professor com relação a seus alunos.

Parece que Münsterberg isola radicalmente a ciência da realidade. Pelo menos parece julgar inconciliáveis a atitude do sábio e a do prático. Compreende-se que, diante de tal capitulação da psicologia experimental, os metafísicos da época, aqueles do instinto e do elã vital, se tenham regozijado.

Mas a capitulação da psicologia não é geral e, se alguns, como James, retornam às fileiras dos metafísicos, outros — e é a maioria da nova geração — vão procurar novos métodos para conseguir uma conversão da psicologia ao humano, mais exatamente, ao próprio indivíduo. Pretendiam chegar à "vida prática", sem nada abandonar das exigências da ciência, sem ceder à vaga mística.

Não é verdadeiro que jamais se tenha atingido uma tal conversão, e nos encontramos em situação privilegiada para, com recuo de meio século, ironizar as falhas de nossos predecessores. Suas falhas são hoje mais evidentes do que as nossas, pois não temos perspectiva para saber se são mais graves. O que nos choca mais nos erros dos psicólogos daquele tempo é querer fun-

dar uma ciência nova por meio de conceitos antigos, instituir uma psicologia do indivíduo com os instrumentos inadequados da psicofísica.

Na resposta que F. E. Bolton dá em 1903 a Münsterberg ("Importance of educational psychology", in *J. of Pedagogy*, 15, 290-312), êle reclama insistentemente para os educadores o direito, e mesmo o dever, de conhecer a psicologia, de a conhecer e de utilizá-la, mas êle não propõe, de antemão, sua reforma. Êle se torna, contra os argumentos excelentes de Münsterberg, o defensor de uma ciência perigosa, em lugar de utilizar esses argumentos para definir claramente uma posição nova. Controvérsia paradoxal em que os papéis parecem invertidos.

Encontra-se essa mesma atitude, que hoje nos parece estranha, no primeiro artigo em que Cattell, trânsfuga do laboratório de Wundt, define pela primeira vez o método dos testes (*Mind*, 1890). Em oposição aos objetivos da psicofísica, o método dos testes deve desembocar numa psicologia do indivíduo. Mas a enumeração dos instrumentos que Cattell propõe dá ainda o primeiro lugar às medidas da sensação.

Sem dúvida a nova idéia aparece muitas vezes como expressão sincrética de uma necessidade, de uma aspiração, muito antes de encontrar seus instrumentos. E então a antiga ideologia perverte ou freia, por sua inércia, o elã inovador. desse modo, os psicólogos dessa época, com receio de cair na filosofia, querem manter-se sôbre o terreno firme da fisiologia.

É preciso, para sua segurança, "substrata orgânicas" aos fenômenos mentais que eles descrevem. desse ponto de vista, a sensibilidade é um domínio privilegiado onde se dá a junção do psíquico e do fisiológico. As medidas da cabeça, na falta de medidas diretas do cérebro, constituem uma outra técnica praticada com a mesma intenção. A estesiometria e a cefalometria são então utilizadas numa perspectiva de psicologia diferencial e individual. Mas sem grande sucesso.

Um dos memoriais originais, por exemplo, do primeiro tomo do *Journal de Psychologie* é dedicado por J. van Biervlet à "medida da inteligência". Tenta-se a medida da inteligência por intermédio de certa medida da acuidade visual e da acuidade tátil tomadas de vinte estudantes. esse estudo se junta a cem outros do mesmo tipo sem nada trazer de decisivo.

A psicometria fica num impasse, do qual Binet, neste mesmo ano de 1904, vai tirá-la.



O sucesso do "Binet-Simon" fantasiou amiudadamente a riqueza e a profundidade da obra de Binet. O uso às cegas do famoso teste, sob todas as formas, fêz muitas vezes esquecer as verdadeiras intenções e os postulados da "escala métrica da inteligência". Repetiu-se muitas vezes que, se Alfred Binet tinha encontrado uma solução prática para um problema teórico, há muito tempo levantado pela psicometria mental, era por solicitação de um problema prático: a organização de classes especiais para crianças retardadas. É exato. E essa intervenção da vida corrente no progresso da ciência merece nossa reflexão.

Mas, ao acompanharmos as etapas do trabalho de Binet, torna-se evidente que seu êxito não foi resultado de um feliz acaso. Também não é correto envolver Binet nessa frase de espírito que não se tem certeza de que êle houvesse pronunciado: "A inteligência é o que medem meus testes". Foi por meio de esforços contínuos que êle soube criticar e mesmo ultrapassar as posições da psicofísica. Não foi sem consciência do que estava fazendo nem sem teorias muito firmes que construiu o primeiro instrumento de uma nova psicometria. Com muita lucidez indicou o alcance, mas também os limites e os perigos do método dos testes que êle inaugurava de maneira magistral.

Sua crítica à psicofísica é tanto mais moderada em seus termos quanto a sua superação não é mais para êle do que uma oposição estéril: "Nossa intenção, diz êle, no prefácio de *Année psychologique* de 1904, não é absolutamente desdenhar os trabalhos propriamente ditos de laboratório... O tempo, talvez demasiado, e atualmente já diminuído, que se concede à psicologia de laboratório, que compreendo como psicologia que consiste em estudar em alunos (estudantes) alguns *processas* simples, não terá sido perdido, mesmo quando os resultados reais dessas pesquisas não tenham sido proporcionais aos esforços; e isso porque elas fizeram nossa formação. Foi por intermédio delas que aprendemos ser possível submeter à regra dos métodos científicos os fenômenos morais, e que esses fenômenos são suscetíveis de estudos precisos..."

Binet, que tinha, êle próprio, acompanhado, durante muito tempo, pesquisas de estesiometria, empreendeu neste mesmo tomo do *Année psychologique* uma crítica do trabalho de J. van Biervlet — não somente dum ponto de vista técnico, porém mais profundamente quanto aos postulados de uma tal medida da inteligência. E coube-lhe então ocasião de repetir que não se devia partir do *processas* simples, *mas do estudo dos processus superiores para se fundar a psicologia individual*. As diferenças individuais tornam-se cada vez mais evidentes quando nos alçamos aos fenômenos mais complexos da vida mental. O conhecimento desses fenômenos são, portanto, ao mesmo tempo, mais úteis e mais signifi-

cativos. Se sua medida é menos "objetiva" que a do *processus* simples, é que sem dúvida em psicologia convém distinguir entre objetividade das medidas e sua significação.

Por isso as provas que êle propõe para medir a inteligência dos escolares não exigem instrumentos de estesiometria. A necessidade em que êle se encontrava de examinar as crianças nas escolas suprimia, sem dúvida, qualquer recurso às delicadas técnicas de laboratório. Mas, de qualquer modo, Binet já havia condenado o espírito de laboratório de antanho, sua filosofia associacionista.

Menos clara talvez na consciência de Binet, menos deliberada de um ponto de vista teórico, foi a intervenção da perspectiva genética na criação do novo instrumento. As falhas de seus predecessores provinham da incapacidade de se libertarem dos instrumentos de laboratório e da filosofia neles implícita, — mas também a incapacidade de encontrar uma medida comum aos diversos fenômenos mentais. Sem dúvida os processos estatísticos tinham penetrado o mundo da psicologia graças ao ensino de Galton. Mas, sem reflexão psicológica adequada, as elaborações estatísticas davam como consequência uma inútil acumulação de cifras.

Quanto ao novo tipo de medida que êle introduzia, a chance de Binet consistiu talvez em ter que determinar os níveis do crescimento mental. A seqüência das idades lhe dava como que uma escala natural de medida. Era preciso ainda constatá-lo. A psicologia da criança fornecia a noção de idade, primeiro dado válido da psicometria sôbre os processos complexos da vida mental. A inteligência se media em termos de duração, de crescimento.

O mérito de Binet, em todo o caso, foi de o ter compreendido bem e expresso claramente a natureza da nova psicometria. O teste de desenvolvimento, disse êle, não permite propriamente falar de medida da inteligência — porque as qualidades intelectuais não se medem como comprimentos, elas não são superponíveis — mas uma classificação, uma hierarquia entre as diversas inteligências.

Essa classificação, diz êle mais precisamente, só vale, a rigor, para o *estado presente* do sujeito examinado. Por si próprio êle não autoriza nem diagnóstico nem prognóstico. Não informa absolutamente no tocante à hereditariedade e ao meio. Do mesmo modo sôbre as estruturas mentais. Com efeito, a identidade de nível não significa identidade psíquica. "Um idiota de 15 anos que ainda está nos primeiros balbucios de um bebê de três anos não pode ser identificado completamente com uma criança de três anos; e por isso que esse último é normal e um idiota é um

enfermo". Em conclusão: o teste dá uma informação que toma significado no conjunto em que outros métodos devem ser empregados cumulativamente.

* * *

Binet via, portanto, no teste um instrumento de poder descritivo rigorosamente delimitado. Teríamos hoje avançado mais, ou menos, se os psicólogos da criança se tivessem submetido às regras exatas do método dos testes? Em todo caso era inevitável que o sucesso prático do método fizesse esquecer certas reservas, e também inevitável que os psicólogos se esforçassem em construir testes para resolver todos os seus problemas, inevitável também que a significação puramente instrumental do teste fosse esquecida em proveito das intenções explicativas do autor. O instrumento substituiu sub-repticiamente a realidade. Somente a partir de 1930, e sobretudo nos países em que se praticava mais intensamente o método dos testes, U.R.S.S. e Estados Unidos, a atenção se volta para o próprio teste por meio de uma crítica impiedosa. E dá-se então o refluxo dos testes propriamente ditos, e a busca de novas técnicas. Imprecou-se a prática dos testes por desconhecer o indivíduo, por provir de uma concepção ao mesmo tempo atomista e fixadora do espírito humano: as mesmas censuras que os pioneiros do método do teste faziam, meio século antes, à psicofísica. De tal sorte que podemos nos interrogar se o erro que consiste em substancializar um resultado, em substituir pelo instrumento a realidade, é inerente ao instrumento ou à mentalidade daqueles que o empregam. Somos imbuídos de inaptidão profunda para refletir sobre o futuro. Por isso nossas constatações ficam em expectativa.

Mas as falhas das técnicas instrumentais, assim como as dos testes, jamais são puramente negativas. Seria mesmo relativamente fácil demonstrar como os testes, pelo controle experimental que instituía, conduziram a uma crítica e a uma superação das noções falsas e inadequadas de que os sobrecarregávamos. Crítica, aliás, a que um raciocínio puramente reflexivo jamais teria conduzido.

Por isso os primeiros manipuladores do B. S. quiseram ver na idade mental obtida uma medida da inteligência global e nativa. Mas surgiram dúvidas quando se constatou que os resultados variavam de um meio cultural para outro. Imaginaram-se, então, provas que não fossem verbais para escapar às influências da cultura. Mas a inteligência descrita desse modo era diferente e não era mais pura.

Partindo da idéia muito simples de que as influências da hereditariedade e do meio se somavam para determinar as características individuais e que as respectivas partes dessas duas cate-

gorias de influências eram facilmente calculáveis, aplicaram-se testes a gêmeos idênticos, educados juntos ou separadamente. Os resultados obtidos, contraditórios, conduziram, a pouco e pouco, a uma revisão, ao abandono da concepção auditiva. Compreendeu-se que hereditariedade e meio não podiam ser tratados como variáveis independentes.

Outro exemplo: a escala de Binet começa aos três anos e termina aos 15. Com a finalidade de descrição, mas também de prognóstico, esforçaram-se em prolongar a escala para cima e para baixo. Seu prolongamento para o alto deu origem a toda espécie de confusão e mal-entendido: mas uma distinção fecunda estabeleceu-se entre o desenvolvimento mental, observável na infância, e o poder intelectual do adulto. O prolongamento da escala para baixo, por Simon e Izard, Hetzer e Wolf, Charlotte Bühler, e sobretudo Gesell, atraiu a atenção dos psicólogos, de um ponto de vista experimental, sobre a ontogênese do comportamento humano, sobre a filiação das reações orgânicas às reações mentais.

Gesell substituiu notadamente pela expressão do Quociente de Desenvolvimento a de Q.I. ou de Quociente Mental. O Q.D. quase não pode dar a previsão de qual será o seu Q.I. de adulto. Essa fraqueza do valor de predição não parte essencialmente da imperfeição do instrumento, mas de diferenciações mentais que se operam no decorrer da infância. Se o conteúdo das provas muda, se o Q.D. se modifica, é porque o próprio comportamento se transforma. O crescimento é para Gesell o conceito unificador, confirmado pelos testes, conceito unificador que nos desembaraça de todos os pseudo-problemas do dualismo e do paralelismo.

* * *

Estabelecendo uma ligação estreita entre o estudo das variações individuais e a noção fundamental de crescimento, Gesell redescobre a inspiração dos que, por volta de 1890, definiram o espírito da nova psicologia.

Comuns na origem, na intenção de Galton e de Catell, o método dos testes e a psicologia evolucionista iriam rapidamente separar-se.

No início deste século, autores como Stanley Hall e J. B. Baldwin haviam denunciado há algum tempo a esterilidade das cifras e curvas. Uns, como S. Hall, inauguram o método dos questionários, outros, como J. B. Baldwin, dedicam-se a observações sobre crianças da primeira infância. A finalidade deles era levar o evolucionismo ao plano das ciências morais. Isso quer dizer que para eles o estudo da infância é um meio, mas um meio insubstituível para estudo do espírito humano.

A atividade infantil por excelência, o jogo, é extraordinário para pôr em evidência "a lei biogenética fundamental", segundo a qual a criança repete durante seu desenvolvimento a evolução da espécie humana. É tão grande a força da doutrina que S. Hall pretende redescobrir na observação dos jogos vestígios do passado: tais como estes jogos de caça, que aparecem pelos seis anos, como a revivescência de uma atividade ancestral fixada biologicamente e transmitida por hereditariedade.

Patrick (1914), aluno de S. Hall, trará algumas reservas concernentes aos jogos de imitação, mas verá uma confirmação da tese no fato de que o adulto brinca quando está fatigado, quando deve repousar da atividade séria, e então se opera uma regressão» um retorno aos hábitos profundos cavados pela hereditariedade.

Nenhum autor de peso sustentaria mais, no momento atual, pelo menos sob essa forma ingênua, essa teoria da recapitulação que tem o grave defeito de confundir hereditariedade biológica com herança social, e sobretudo por não corresponder aos fatos.

Mas, pondo de lado essa ingenuidade, parece que a idéia fundamental do atavismo tenha encontrado refúgio nas mitologias de Freud e Jung. Apesar de toda a prudência que nos impõem as variações e a flexibilidade dos textos psicanalíticos, podemos inferir como tendência fundamental uma filosofia segundo a qual todos os acontecimentos psicológicos têm no passado seus respectivos protótipos fora dos quais não pode surgir nada de verdadeiramente novo. Com efeito a explicação, por desoladora que seja, não é absurda *a priori* e as descrições da psicanálise relativas à afetividade têm pelo menos o mérito de preencher a lacuna deixada pela psicologia experimental. Foi por uma análise regressiva, que partia do adulto nevrosado, que Freud e seus discípulos pretenderam descobrir as etapas e a significação da infância.

A criança e o primitivo foram primeiramente hipóteses explicativas, esquemas, seres forjados pelas necessidades do sistema e da psicoterapia. Antes de 1920 quase não se ventilou o estudo direto da criança. Logo depois deveria esse estudo tomar uma extensão considerável sobretudo com Mélanie Klein, os autores da "escola inglesa" e Ana Freud.

O mais evidente resultado das análises da criança foi o de desmoronar as etapas cronológicas até então admitidas pela psicanálise "clássica", de valorizar os mecanismos psíquicos e os incidentes dos recém-nascidos. Por isso Mélanie Klein julga que o complexo de Édipo pode formar-se não somente entre 4 e 6 anos, mas na idade de amamentação. E Spitz descreveu as perturbações profundas do lactente quando é separado de sua mãe no primeiro

ano de vida. Essa última observação, aliás, liga-se diretamente às observações muito mais antigas de Wallon, que, numa perspectiva não psicanalítica, fixava na casa dos seis meses o início de um período muito importante, o da sociabilidade sincrética, onde as reações com relação a outrem atingem seu máximo de freqüência.

As dificuldades dos psicanalistas, no plano teórico, parece que são a de estabelecer a correlação entre o psíquico e o biológico. Os complexos foram imaginados por Freud para estabelecer uma rampa entre o psiquismo superior e o instinto. Mas eis que, anteriores aos complexos propriamente ditos, os psicanalistas descobrem mecanismos muito mais arcaicos como a introspecção e a projeção. Trata-se de mecanismos mentais ou fisiológicos? Franz Alexander levanta a hipótese de que todas as primeiras fases do desenvolvimento da criança formam uma *transição* "entre o período intra-uterino, onde o desenvolvimento só é expresso em termos fisiológicos, e a própria vida do indivíduo independente que estudamos em termos psicológicos". E êle fala, nessas primeiras fases, em atitudes determinadas pela vida vegetativa. Ainda aqui existe um meio-termo: um reflexo, um decalque, um mito. Mas nenhuma continuidade genética.

Tudo se passa como se os psicanalistas, vítimas da perspectiva regressiva em que os colocou a análise do adulto, fossem incapazes de descobrir a filiação contínua do biológico ao psíquico. Eles estão envolvidos num sistema em que seus símbolos "mentalizam" o biológico, ou inversamente o biológico determina fatalmente o psíquico.

Pode-se imaginar que a acumulação de observações e de críticas destruirá, de dentro para fora, o sistema. Nessa época já estava êle abalado por múltiplas dissidências. Mas seria preciso, por um golpe decisivo, que a sociedade de hoje e em primeiro lugar os psicanalistas pudessem abandonar os proveitos de um enorme devaneio coletivo. Então suas minuciosas descrições clínicas poderiam enriquecer, sem mistificá-lo, nosso conhecimento do drama humano. Mas desse dia em diante a psicanálise deixaria de ser a psicanálise.

* * *

A inspiração darwiniana dos psicobiologistas levava a estudar a criança para nela descobrir, em resumo, a história da espécie humana. A inspiração rousseauiana dos psicopedagogos inclinava-se a descrever a criança em seus traços originais, irreduzíveis aos do adulto. Embora de origem diferente, essas duas fontes de inspiração coexistem em numerosos autores do início do século.

Essa concepção da criança, considerando-a diferente do adulto por natureza, era para o autor de *Émile* o corolário de sua filosofia política. A oposição indivíduo-sociedade era transposta para o plano da pedagogia pela oposição criança-adulto.

A atitude objetivista, a tendência "behaviorista" veio reforçar há cinqüenta anos esta concepção. Ficava estabelecido que o adulto devia desligar-se de si próprio para observar a criança, e não aplicar-lhes as categorias de adulto criadas pela imaginação.

Essa atitude geral se traduzia, aliás, em pedagogias muito diversas, ora por se ficar ligado a certa forma de sensualismo, ora por se colocar em primeiro plano o sincretismo da mentalidade infantil. Mas todos os autores afirmavam a originalidade da infância. Rousseau dizia: "É preciso estudar o homem no próprio homem e a criança na própria criança". Os paladinos da nova educação repetem, depois dele: "Na natureza há duas formas de existência: a do adulto e a da criança; bastante diferentes e mesmo em antagonismo" (Montessori). "A criança não é considerada, em si mesma, um ser imperfeito; é um ser adaptado às circunstâncias que lhe são próprias: sua atividade mental é apropriada a suas necessidades e sua vida mental constitui uma unidade" (Claparède). "Em cada idade a criança vive uma vida completa" (Dewey).

Aliás a tese das heterogeneidades mentais não é privativa da psicologia da criança. Na mesma época em que Jean Piaget parecia levar a essa concepção um argumento novo com sua noção de egocentrismo. Charles Blondel no campo da psicopatologia e Lucien Levy-Bruhl no plano da etnografia chegam às mesmas conclusões.

Na realidade, é uma posição radical que não será sustentada por muito tempo. O esforço em prol da objetividade chega a uma espécie de impasse. Em boa lógica é preciso admitir que, se as mentalidades são heterogêneas, serão também impenetráveis. É quando então declara Gilbert Robin, psiquiatra de crianças, que, se existe verdadeiramente heterogeneidade, é preciso abandonar a esperança de se conhecer algum dia a alma infantil.

* * *

Quero agora focar minha exposição na obra de dois psicólogos, autores de língua francesa, cujo esforço, consiste, há trinta anos, em sair do impasse, em vencer as antíteses da psicologia genética: Henri Wallon e Jean Piaget.

A obra de Piaget é fácil de acompanhar. O plano geral de suas pesquisas já aparece em suas primeiras publicações. Apesar das mudanças de dispositivos experimentais, é sempre o apro-

fundar-se numa psicologia genética do conhecimento que Piaget procura muito sistematicamente, desde *Le langage et la pensée chez Venfant* (1923), que lhe valeu uma justa celebridade desde a idade de 27 anos, até suas mais recentes obras sôbre as noções de espaço, de tempo, de acaso.

Sua primeira obra renova o problema da linguagem, formulando-o desde as primeiras linhas em termos de psicologia funcional. Para que serve a linguagem? E, em primeiro lugar, quais são as necessidades que a criança tende a satisfazer quando fala? Comunicar seu pensamento? Mais do que isso. A criança fala muitas vezes para si mesma, por prazer, sem nenhum esforço, para colocar-se no ponto de vista de um interlocutor. desse modo estão em oposição uma linguagem, um pensamento *egocêntricos*, dominantes na mentalidade infantil, e uma linguagem e um pensamento socializados de adulto. Piaget aproxima essa oposição daquela que Levy-Bruhl estabeleceu entre primitivos e civilizados, daquela que os psicanalistas supõem na intimidade de cada ser humano entre o pensamento inteligente e o pensamento autista. A noção de egocentrismo não é, portanto, em Piaget uma simples constatação, ela parece ligar-se à concepção de uma dupla natureza no homem. E foi por isso que houve ligações tão estreitas entre esse psicólogo da inteligência e os psicanalistas, por mais paradoxal que isso pareça.

Mas é preciso explicar os mecanismos da evolução visto que ela existe; como se processará na criança a passagem progressiva de uma forma de mentalidade a outra? É preciso, ao mesmo tempo, dar-se conta da permanência e da mudança. Em suas obras recentes a resposta de Piaget é clara: existe no desenvolvimento mental elementos variáveis e invariáveis. A existência de elementos invariáveis condena a hipótese de mentalidades heterogêneas; a existência de elementos variáveis condena o preformismo da psicologia intelectualista. A permanência reside nas grandes funções do pensamento, que são, fundamentalmente, as grandes funções biológicas: organização e adaptação.

O princípio de transformação está na construção contínua das estruturas variáveis: filogênese das espécies, psicogênese do pensamento em todo o decorrer da infância.

Em *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, livro em que talvez sua doutrina tenha sido melhormente configurada, vê-se muito bem como se opera, segundo Piaget, o mecanismo da evolução mental. A criança parte de reflexos, de reações motoras e Sensoriais, postulares, dadas no equipamento hereditário. Êle parte de esquemas que são os elementos de seu comportamento. Progressivamente esses esquemas irão organizar-se, adaptar-se por intermédio de assimilação recíproca. Isso no que tange à coordenação da visão e das mãos. Os movimentos da mão, es-

quem os motores, encontram o olhar, esquemas visuais. Surge então um determinado momento em que a mão tende a conservar e a repetir aqueles movimentos que os olhos vêem, como o olhar tende a ver o que faz a mão: "É então que se dá a coordenação dos dois esquemas, não por associação, mas por assimilação recíproca". Essa atividade sensório-motora, essa organização de esquemas, determina a construção do real, são o próprio estofado da inteligência. Com efeito, "o entrecruzamento das atividades assimiladoras definirá o objeto e, à medida que essas atividades se apliquem ao mundo exterior, constituirão a causalidade. Nem se precisa dizer que a maturação fisiológica do sistema nervoso é necessária ao desenvolvimento psíquico, mas ela não é bastante para explicar a coordenação dos esquemas, que exige atividade, exercício, variáveis de uma criança para outra.

A assimilação recíproca conduzirá continuamente, por uma estruturação cada vez mais complexa, à meta final da evolução mental?

Para Piaget é muito contínua a transição entre o comportamento sensório-motor do lactente e o pensamento, mas ele não admite, em absoluto, uma sucessão de etapas que conduzam a tantas outras formas de equilíbrio: etapa do lactente que conduz, pelos dezoito meses, ao equilíbrio da inteligência sensório-motora, à prática de desvios, à reversibilidade dos deslocamentos no espaço; etapa da primeira infância, que conduz, por volta dos sete anos, à operação mental, à reversibilidade sobre o plano concreto, isto é, a tudo que concerne à classificação, a seriações elementares, conservação do número; etapa da segunda infância, que conduz, aos quinze anos, ao acabamento das operações formais. As estruturas de cada etapa se diferenciam por seu conteúdo, por um raio de ação cada vez maior no espaço e no tempo, mas seu acabamento se define sempre em termos de mobilidade e de reversibilidade.

Nada é mais sedutor para quem tenha o gosto da clareza que esse sistema em que se harmonizam tão bem o lógico e o biológico; onde a transformação é tão solidária com as funções invariáveis da vida. O mais belo exemplo de reversibilidade que Piaget nos dá é sua própria obra, essa psicologia genética da lógica, que conduz a um logicismo da psicologia.

Compreende-se que certo comentador, chocado por sua dialética, tenha querido ver em Piaget um marxista que não fosse consciente disso.

Em todo caso, é em Claparède que se deveria procurar a inspiração consciente de Piaget. Não somente a propósito do ponto de vista funcional, porém mais precisamente quando Claparède propõe a fórmula "diferença de estrutura, identidade funcional" para resumir sua comparação entre o espírito do adulto

e o da criança. Além de Claparède, e mais profundamente ainda, uma filiação se estabelece com Baldwin. É não somente a propósito de reação circular, utilizada por autores de escolas muito diversas, como W. Stern, Bectereu, F. H. Allport, Koffka, Mac Pougall, e em França por H. Wallon e P. Guillaume, muito antes que Piaget por êle se interessasse e o ultrapassasse com sua dinâmica dos esquemas motores. A afinidade entre Piaget e Baldwin me parece muito mais estreita. Nos três volumes dessa *Logique génétique*, à qual êle consagrou os dez últimos anos de sua atividade filosófica, Baldwin se dedica a reconstituir a evolução do pensamento considerado através de todas as etapas como uma função permanente de adaptação biológica, e em sua origem como uma organização de reações circulares e de imitações. Certamente a reflexão de Baldwin é, aqui, sobretudo de ordem filosófica, embora êle tenha sido, em outros tempos, o pioneiro da psicologia da primeira infância. Já Piaget se julga mais experimentalista que filósofo.

Mas tanto um quanto outro encontram-se na tradição da psicobiologia transformista. Ambos se dedicam ao estudo do problema de adaptação individual. Ambos, tentando desvendar ao mesmo tempo a transformação e a permanência, encaminham-se a uma espécie de ortogênese, segundo a qual a mesma fórmula se aplica a todos os tipos de evolução, quer seja biológica, psicológica e social. Lógica permanente da vida no sentido mais total do termo.

Sob uma forma mítica ou poética, é a libido que fica idêntica a si mesma, através de seus numerosos avatares a que se reduzem, no final das contas, os dramas individuais e a evolução da criança.

* * *

Nada se encontra mais afastado da lógica de Piaget ou do intelectualismo irracional de Freud que o método dialético de Henri Wallon. E no entanto o problema que se coloca diante dele é o mesmo: a evolução psíquica da criança na diversidade de suas etapas. Se êle não parte de uma filosofia biológica, é certo que os fatores orgânicos são para êle "os mais objetivamente patentes e os mais fundamentais". Enfim, como Claparède e como Piaget, êle se coloca constantemente de um ponto de vista funcional para descrever e para compreender a diversidade das condutas.

Mas êle quer salvaguardar essa diversidade contra a análise atomizante que, ou destrói sob pretexto de explicar, ou isola sob pretexto de distinguir. Por isso aproxima-se êle de Piaget tanto por reduzir a inteligência a esquemas sensório-motores e por cindir a atividade intelectual em três partes.

Todo o método de Wallon se opõe às tendências mais naturais do espírito humano: nada de redução, nada de dissociação, nada de contaminação sincrética, mas a pesquisa de mútuas interdependências entre os diferentes planos e etapas da atividade. Isso explica porque a obra de Wallon é tão rica, mas também, para o leitor preguiçoso, incômoda.

É ele organicista, é ele sociologista? Sua resposta a essa pergunta tantas vezes feita é muito característica de sua atitude fundamental: "Jamais pude dissociar o biológico e o social, não que eu os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica de outro modo que não seja sob a forma de suas relações recíprocas". Quando se trata de sair do impasse a que a tese das heterogeneidades mentais havia conduzido a psicologia da criança, Wallon não sacrifica nem a singularidade da criança, nem a correlação desta com o adulto. A criança, para ser compreendida, deve ser olhada por suas origens, onde nada ainda está diferenciado, mas também *por seu termo* que é a realização do adulto. O aparecimento de funções novas, que a maturação nervosa determina biologicamente, só tem sentido completo em relação ao estado futuro do adulto, mas ela dá também em cada etapa da infância sua originalidade, seu provisório equilíbrio. Qualquer que seja o entrelaçamento de progressos e de formas, seguindo os níveis funcionais, subsistem conjuntos que têm sua marca, sua orientação específica, e que são uma etapa original no desenvolvimento da criança".

Sua recente obra sobre *Les origines de la pensée chez l'enfant* (1945), dedicada ao despertar da inteligência verbal ou discursiva, nos traz belo exemplo de esforço que se choca com as contradições dos fatos, com sua diversidade, com sua novidade, não para resolvê-los, mas para neles encontrar uma explicação. Funcionalmente o mais complexo explica o mais simples, a novidade de uma conduta explica os mecanismos de uma evolução — embora esses mecanismos façam parte das condições sem as quais o fato novo não se produziria.

Jamais Wallon conseguiu com tanta felicidade "marcar as diferenças", marcar as passagens de uma forma de pensamento a outra, descobrir as contradições e as interdependências. Mas o que quero relembrar agora é o exemplo das emoções, desenvolvido em suas obras mais antigas, porque ele marca a contribuição mais original e mais decisiva de Wallon. A reação emocional está em antagonismo com as duas formas de atividade que a põem em relação com o meio: a execução correta dos movimentos e a inteligência. Será preciso então admitir um desacordo radical entre a emoção e as condições de existência atuais ou passadas

do espírito humano? Darwin se tinha esforçado por descobrir nas expressões da emoção motivos utilitários que pertenceram ao passado da espécie. No comportamento do homem a emoção seria uma revivescência inútil, aborrecida, um traço pesado de uma época ultrapassada. Wallon pesquisa a significação da emoção não no passado, tampouco na filogênese, mas na evolução da criança. A emoção serve "de transição entre o puro automatismo que fica subordinado às incitações sucessivas do meio e a vida intelectual". É que em realidade as manifestações de emoção são uma forma de ação, ação sobre outrem ou por meio de outrem, a primeira linguagem do homem, a primeira forma de sociabilidade. A emoção é alternativamente perturbadora e organizadora. obnubila a inteligência e a estimula, ela está nas origens da consciência de si mesma, e da experiência de outrem, ela preludia na criança a formação do caráter e da inteligência, ela é um fato fisiológico por suas componentes motoras, um fato social em suas funções arcaicas de comunhão com outrem.

Convém notar que esse problema da criança como ser social foi o que provocou sempre entre Piaget e Wallon as mais vivas disputas. Parece haver nele uma espécie de aposta que ultrapassa de muito as divergências dos dois autores.

Não existe propriamente uma sociologia da criança e é mesmo difícil conceber-se qualquer coisa de semelhante se se entende por sociologia o estudo de sociedades e instituições espontâneas relativamente estáveis. Pesquisas como as de Moreno, nos Estados Unidos, ou de Cousinet, na França, parecem antes atingir formas de sociabilidade, modalidades de vida social, do que sociedades propriamente ditas.

Quaisquer que eles fossem, o fato é que a psicologia da criança, desde sua origem, defrontou-se com problemas sociais. Originada de um problema pedagógico, a prática dos testes definiu critérios e normas de adaptação. A deficiência saiu do campo da medicina para o social. Na célebre escola de Vineland, dirigida sucessivamente por Goddard, Porteus e Doll, o *deficit* intelectual não foi mais considerado como caracterizador, por si só, de debilidade. Procuraram-se critérios mais diretos de "incompetência social".

Mas não só as deficiências mentais estavam em jogo. A psicologia diferencial, inaugurada pelo método dos testes, revelou sobretudo diferenças entre grupos sociais. E desse modo foi novamente ventilado, mas em termos métricos, o problema fundamental das relações entre natureza e cultura. A constatação de inferioridades relativas, de crianças rurais em relação às de cidades, de pretos em relação a brancos, de pobres em relação a ricos, poderia conduzir tanto a uma condenação das desigualdades eco-

nômicas como a uma justificação da hierarquia social. Os resultados, por si mesmos, eram neutros. Com efeito, como se tratava, na maioria das vezes, de *colocar* a criança de acordo com suas aptidões atuais e não de cultivá-las e transformá-las, a prática dos testes parecia a muitos um meio de discriminação social, um instrumento de conservantismo. O que explica a condenação de seu uso na U.R.S.S. por volta de 1930. Os educadores soviéticos lhe opuseram a experimentação num meio social e pedagógico transformado: constatações cegas e análise matemática das eficiências mentais substituídas pela análise experimental dos condicionamentos da criança no decorrer de seu desenvolvimento; com Kanaico, Ivanov-Smolensky, e outros alunos de Pavlov, volta-se à experimentação direta, não mais à maneira de Wundt — mas num novo esforço contra o atomismo psicológico, contra o fixismo, que renascia incessantemente na psicotécnica. O debate sobre o método dos testes estava, desse modo, "politizado", como também, em maior ou menor grau, tudo aquilo que pudesse alcançar conseqüências práticas da psicologia.

Tudo isso se evidencia bem nos artigos dos *Cahiers internationaux de Sociologie* (1947 e 1951) onde a controvérsia entre Piaget e Wallon atinge seu ponto culminante. Enquanto Vallon censura-lhe o individualismo, Piaget maliciosamente apela para Karl Marx e censura Wallon por ter sido vítima da sociologia duerheimiana. Essa disputa os leva a pequenas concessões recíprocas. Wallon concorda que talvez seja exagerado dizer-se que a criança é um ser social desde os primeiros meses de vida. Piaget renuncia ao termo autismo que inicialmente havia empregado para caracterizar o psiquismo infantil. Mas em definitivo Wallon mantém que "biológico e social" são indissociáveis desde o instante em que a criança é capaz de comportamento, e Piaget continua a falar de "individual e social", de símbolos individuais, de representações individuais.

Pessoalmente, eu estaria aliás inclinado a admitir que a descrição dos fatos do "egocentrismo", dada por Piaget, coincide com o "sincretismo social" descrito por Wallon; que a conquista da autonomia pessoal e a função de reciprocidade que ela supõe coincidem com a individualização por diferenciação progressiva de que fala Wallon. Os fatos são os mesmos. Mas os mecanismos invocados levam a interpretações profundamente diferentes quanto ao papel do social no desenvolvimento humano.

Na perspectiva das pesquisas de Piaget, é bem provável que o mecanismo da evolução individual resida sobretudo na adaptação de estruturas sensório-motoras ao real, isto é, às incitações do mundo físico. A inteligência é resultante da sensório-motricidade. A sociabilidade é uma conseqüência da inteligência.

Com efeito, os princípios de reversibilidade e de reciprocidade existem no plano da inteligência sensório-motora muito antes que eles definam a cooperação interindividual. É certo que o meio social em que vive a criança age sobre a rapidez de seu desenvolvimento pelas oportunidades de se exercitar que êle lhe proporciona, mas a socialização progressiva de que fala Piaget, significa, no mecanismo essencial, intelectualização progressiva.

Para Wallon o essencial está, pelo contrário, em que as relações da criança com o mundo se estabelecem desde a origem pelo meio humano. O social não é uma pressão do exterior, mas uma necessidade íntima. É a condição, para a criança, de sua sobrevivência, de sua adaptação, de seu progresso.

A posição de Wallon afirma ao mesmo tempo a imanência do social no ser humano e a impossibilidade de reduzir o social ao individual. A posição de Piaget leva a considerar que o social é redutível a trocas interindividuais, e estas às funções mais gerais da vida. Ainda aqui Piaget se aproxima de Freud.

E segundo Freud, bem como os discípulos de Moreno, é o social que se dissolve na espontaneidade das relações interindividuais, são as instituições sociais que se reduzem aos protótipos de solidariedades ou de conflitos pessoais, são as guerras e as greves que se explicam pelo jogo dos instintos e dos complexos. Nenhuma sutileza de exposição deixa margem para interpretações diferentes. Estamos na lógica implacável em que nos confina o biologismo.

* * *

Estaria eu errado ao insistir em oposições de doutrina ao invés de proceder a um inventário das riquezas acumuladas durante cinquenta anos pelos psicólogos da criança? O alcance prático atribuído desde seu início à paidologia dá uma importância excepcional a suas construções especulativas.

Não se trata mais hoje tão-somente da adaptação da criança, isolada em sua condição de criança, mas de toda a formação do homem.

A unidade que havia sido rompida pelos primeiros esforços que visavam a objetividade foi de novo estabelecida. Enquanto Lévy-Bruhl, retificando tudo que ensinara no passado, reconhece que a atitude de participação não pertence exclusivamente à mentalidade primitiva, mas possui na nossa também o seu lugar, Paul Guillaume, em sua admirável *Introduction à la Psychologie* (1942), declara a propósito do egocentrismo: "este modo de perceber não é especificamente infantil; êle persiste na maioria dos homens. Quão tardia e superficial é a tomada de consciência da subjetividade das qualidades das coisas!" A passagem da consciência de si mesmo à descoberta de outrem era impossível, porque

o problema assim encarado era fictício. Esta descoberta do outro nunca se realizou; a assimilação do eu e dos outros homens não sucedeu a um solipsismo original; a criança jamais duvidou". ' O que parece evidente é o fato da tomada de consciência solidária e progressivamente diferenciada do eu e do outro, é o desenvolvimento simultâneo da vida interior e a objetivação de si próprio.

A unidade é recuperada e a continuidade restabelecida da criança ao adulto pelos autores contemporâneos. Mas, segundo uns, é uma continuidade voltada para o futuro, onde a criança, determinada pelo modelo que o adulto lhe oferece, pode operar uma real superioridade. Para outros é uma espécie de gênese às avessas. Certamente, o otimismo pode não ser considerado como um *a priori* da ciência. Mas os homens de ciência têm o dever de se interrogarem sobre a filosofia implícita em suas obras e sobre as razões profundas dessa filosofia. Se a oposição entre a criança e o adulto traduzisse, no tempo de Rousseau, a revolta contra certa estrutura social, devemos nos interrogar se todos os sistemas que dão hoje ao adulto um aspecto de criança ou que pretendem resolver as tensões sociais agindo sobre os obscuros impulsos não revelam uma falta de clareza, uma fuga diante das responsabilidades. Sim, o refúgio na infância não é um diversionismo das verdadeiras soluções dos problemas sociais. As observações mais objetivas, as constatações mais fiéis podem tornar-se argumentos de erro se se integram numa perspectiva enganosa.

Mas a ilusão "objetiva" tem sua contrapartida, igualmente perigosa para o progresso da ciência: é o negativismo ideológico que recusa em bloco a observação e sua interpretação falsa.

Não é para simples efeito de estilo que, no mais aceso de uma controvérsia, Wallon fala dos "admiráveis estudos" de Piaget, e que este apresenta Wallon como "um grande psicólogo da infância". Os fatos de observação ou de experimentação não estão isolados do contexto teórico, mas permanecem válidos visto que são acompanhados de uma descrição bastante precisa para serem controlados.

A melhor prova disso talvez tenha sido dada por William Stern, este valoroso pioneiro da psicologia da criança, trabalhador incansável até no exílio. A coerência de todos os seus trabalhos, de todas as suas pesquisas só se evidenciará em seu *Personalisme Critique*, que não é simplesmente um sistema psicológico, mas uma visão total do mundo, uma verdadeira Weltanschauung. A obra filosófica começada em 1906 pelo primeiro tomo de *Person und Sache* prossegue sem interrupção até 1935 quando aparece seu *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Isto quer dizer que todas as suas observações científicas foram conduzidas nesta metafísica e por esta metafísica do indi-

víduo mais violentamente antimecanicista e antiatomista como jamais o foi a filosofia da Gestalte. Mas a paixão do sistema se conciliava em W. Stern com um escrúpulo excepcional na descrição dos fatos. Suas observações recolhidas de seus próprios filhos, em colaboração com Clara Stern, sua mulher, permaneceram por 50 anos com um modelo no gênero. Sua obra *Die Kindersprache*, publicada em 1907, tornou-se clássica, e dela os psicólogos da linguagem ainda hoje se valem. E seria preciso citar todas as suas contribuições ao estudo da memória, da imitação do testemunho, da mentira, da afetividade, das relações da criança com o seu meio; todas as suas contribuições à psicologia aplicada desde a noção de consciente intelectual que êle propôs em 1912 até a estruturação dos testes projetivos que êle publicou alguns meses antes de sua morte, em 1938. Independentemente de seu sistema filosófico, o material permanece utilizável.

* * *

Assim, através de contradições das teorias, os blocos sólidos de conhecimentos se constituíram. O caminho percorrido em 50 anos é considerável. Mas o risco de mistificação é tanto mais grave quanto mais rico o material; e também a prática é mais eficaz, é preciso confessá-lo, mais lucrativa.

Os psicólogos da criança devem resistir a tornarem-se, como tais, os reformadores da sociedade. Basta à sua tarefa observar a criança, nas condições precisas em que se dá o seu desenvolvimento. Esta observação, embora seja exata, conduzi-los-á aliás a constatar que as condições apresentadas às crianças nem sempre são favoráveis ao seu desenvolvimento. Seu dever será o de dizer, mesmo que, em consequência, perca a dignidade acadêmica que confere "neutralidade" em todas as coisas; mesmo que tivessem que chegar à conclusão de que a psicologia é uma ciência de ordem menor, dedicada às pesquisas das causas que alteram e transformam a condição humana.

CAMINHOS QUE LEVAM À APRENDIZAGEM

RIVA BAUZER
Do I. N. E. P.

1. Se pudéssemos fazer frente às situações que a vida nos apresenta, utilizando apenas o equipamento inato de comportamento que trazemos ao nascer, por certo, pouco, ou nenhum, progresso alcançaríamos. Sempre, porém, que tais reações inatas se revelam insuficientes ou inadequadas para enfrentarmos situações novas ou imprevistas, ficamos perplexos porque, sentindo fracassar os ajustamentos prévios, somos solicitados a buscar novos ajustamentos, até que alcançamos a resposta ou reação que convém à situação: — *aprendemos* então novas respostas ou novas maneiras de agir, que incorporamos à nossa conduta como formas progressivamente adaptadoras do comportamento.

Muita verdade contêm, pois, os rifões populares que dizem: "Aprende-se a fazer fazendo" e "É forjando que se fazem forjadores". Chegamos então à conclusão de que *aprender* é, em última análise, *reagir*. Se assim é, em verdade, ninguém nos ensina, porque o que aprendemos ou deixamos de aprender depende de nós mesmos, uma vez que a aprendizagem é uma forma de atividade encetada, dirigida e sustentada por aquele que aprende.

2. Que sucede, porém, quando a situação de aprendizagem não determina em nós esse despertar para a atividade, isto é, quando não percebemos a existência de um problema que precisa ser resolvido, ou em outras palavras ainda, quando não existe verdadeiramente *um motivo que nos leva à ação?*

Freqüentemente reagimos com uma pseudo-aprendizagem: simulamos a aquisição de uma nova reação. Às vezes essa simulação assume a forma de uma mera fórmula verbal — repetimo-la, não raro acertadamente, mas, cessada a força coerciva que determinou essa falsa aprendizagem, ou, na melhor das hipóteses, uma aprendizagem parcial porque realizada tão-sòmente no plano verbal, é possível que nos esqueçamos, em seguida, da mesma. Não houve, portanto, a adaptadora modificação do comportamento. (— "Você sabe classificar as conjunções subordinativas?" "Já soube; hoje não sei e tenho raiva de quem sabe...", foi um

trecho de conversa entre duas alunas, por mim surpreendido há dias)•

3. Se a eficiência da aprendizagem está, pois, condicionada à existência de problemas, ou motivos, ligados à vida de quem aprende, causando-lhe simultaneamente impressões tão nítidas de fracasso e de utilidade, por vitais que são, que o compelem a esforçar-se na busca de uma solução ou resposta adaptadora, já vemos que caberá ao professor não a tarefa de ensinar e sim a de orientar, auxiliar, encaminhar, facilitar esse processo de aprendizagem em que se empenha o educando.

Vejamos um exemplo: durante muito tempo, a ignorância de mestres e educadores sobre o processo de aprendizagem, aliás ainda hoje não totalmente conhecido, levou-os a supor que, exigindo-se do educando a repetição múltipla e freqüente de respostas reconhecidamente ajustadas, fossem elas de conhecimentos gerais, matemática, linguagem ou "boas maneiras", estaria garantida a aprendizagem. Mas, ao mesmo tempo, apareciam também as queixas "não é por falta de conselhos que êle não se modifica..." ou "exijo que saibam na ponta da língua os verbos irregulares, mas na hora da versão..." etc. Investigações recentes revelaram que a prática ou o exercício realizados da maneira exposta contêm pouco ou nenhum valor adaptador, porque há outros fatores mais importantes que também condicionam a aprendizagem.

A aprendizagem, como qualquer outra atividade, demanda esforço e precisa ser iniciada e sustentada por uma força motivadora ou interesse; precisa ter uma finalidade e, uma vez fixados as metas ou objetivos, torna-se necessário descobrir os meios que conduzem aos resultados desejados, o que significa dizer que é preciso saber o que *dá certo* e o que *dá errado*. Quando ocorrem erros é preciso reconhecê-los para substituí-los por outras respostas mais adequadas. Finalmente, o exercício e a prática bem orientados aumentam a eficiência e a permanência da aprendizagem e o que é aprendido servirá, também, para aprendizagens futuras, conservando-se assim, em toda sua extensão, a característica específica de adaptação progressiva.

4. Embora reconhecendo que há alunos que aprendem "apesar" do professor..., este nos merece o mais profundo respeito e grata admiração porque sua delicada e complexa tarefa, como elemento propiciador e encorajador de aprendizagens, coloca-o em situação de grande destaque e responsabilidade.

Tudo o que somos é, em grande parte, produto da aprendizagem. Aprendemos a usar a linguagem entrando, assim, em contato com nossos semelhantes; aprendemos uma porção de conhecimentos e técnicas que nos garantem a obtenção do "pão nosso de cada dia"; nossas atitudes com relação a pessoas, grupos, pro-

blemas, instituições sociais etc. também foram aprendidas; a maneira pela qual usamos e controlamos nossas emoções é, também, um produto da aprendizagem.

Alguns caminhos conduzem mais facilmente à aprendizagem, mas todos eles estão vinculados à atuação segura e serena do professor e é por isso que todos os métodos são bons nas mãos de um bom professor. Isso acontece, freqüentemente, porque o bom professor conhece e respeita alguns princípios básicos de orientação da aprendizagem. Passaremos a apresentar alguns deles que nos parecem de capital importância e de aplicação relativamente fácil.

5. *Caminhos que levam à aprendizagem:*

I — O BOM PROFESSOR DA AOS ALUNOS TRABALHOS AO SEU ALCANCE, ISTO Ê, ONDE POSSAM OBTER SUCESSO

Na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, foram realizadas várias experiências com animais diversos, galinhas, porcos, cachorros etc. Os pesquisadores verificaram que, quando se exigia deles aprendizagens muito difíceis, os animais tornavam-se brigões, desconfiados e alguns chegavam a apresentar um quadro completo de sintomas de neurose. Os experimentadores ficaram tão interessados com os resultados obtidos que multiplicaram suas experiências, chegando à seguinte conclusão: sempre que um animal fora colocado em uma situação intolerável e insolúvel, passara a apresentar, invariavelmente, sinais de neurose.

Coisa muito semelhante acontece com alguns indivíduos e, o que é mais grave, às vezes, em salas de aula... Quando damos trabalhos adequados às possibilidades e condições dos alunos, estamos ajudando-os a alcançar a satisfação de vencer e completar as incumbências recebidas. Por exemplo, na aprendizagem da dactilografia a perfeição do trabalho deve ser o objetivo a atingir, mas, sobretudo com principiantes, essa perfeição não deverá constituir objeto de grandes exigências porque poderemos desencorajar o aluno ou levá-lo a confusões. O trabalho escolar deve ajustar-se sempre ao aluno, isto é, aos seus interesses, às suas possibilidades, enfim, à sua própria maneira de ser.

II — O BOM PROFESSOR AJUDA SEUS ALUNOS A TRANSFORMAREM-SE EM MEMBROS DO GRUPO

As pessoas precisam sentir que pertencem a grupos, pois que assim se sentem mais seguras. Estes sentimentos começam a desenvolver-se, desde cedo, dentro do próprio lar. Se perguntarmos

as mães presentes qual a primeira palavra proferida por seus filhos, muitas responderão: "mamãe"; se os pais forem interrogados, alguns dirão: "papai". Ambos não têm razão. Para a criança, dentre as palavras que primeiro profere, as que realmente possuem significado são: *meu, minha...* Começamos como indivíduo e o próprio processo de ajustamento inicial à família e vice-versa acentua esse nosso individualismo, pois que a família se dispõe a dar e a criança pequena limita-se, quase que exclusivamente, a receber. Depois vem a escola e a criança começa a sentir que faz parte também desse novo grupo. Sempre que visito uma classe de jardim de infância ou da escola primária, admiro o trabalho dessas professoras que vão, pouco a pouco, transformando todos aqueles pequenos indivíduos em um grupo social. Essa tarefa precisa ser continuada, pois que crescemos socialmente quando crescemos conosco as lealdades para com os vários grupos; começamos por ser leais à escola, depois à comunidade, ao estado, ao partido, ao país etc. Um dos grandes serviços que o professor pode prestar a cada um de seus alunos é fazer com que se sintam parte integrante da turma, da escola que freqüenta, melhorando assim a situação de aprendizagem.

III — A SAÚDE FÍSICA E MENTAL E INDISPENSÁVEL AO BOM DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Quem diz saúde mental diz utilização inteligente do capital emocional de que cada um de nós dispõe. Poucos são os fatores que mais conseguem prejudicar esse capital do que a doença, a fadiga, o sofrimento e as preocupações. São esses os maiores inimigos da saúde mental e chegam, também, a abalar a saúde física. Por isso os professores precisam dar muita atenção à saúde de seus alunos; por outro lado podem exercer uma grande influência sobre a saúde de seus alunos, descobrindo sinais precoces de desajustamento porque gozam de uma situação privilegiada capaz de proporcionar-lhes a todo momento elementos de comparação, pontos de referência, entre o comportamento de um aluno e o dos demais colegas. Além disso, as próprias atitudes equilibradas do professor afetam os sentimentos de bem-estar dos alunos, aumentando o seu interesse pela escola e pelos trabalhos de classe.

IV — NÃO PROCURE FAZER NINGUÉM DAR MAIS DO QUE PODE DAR

Num dia de provas, quando eu visitava uma escola, a professora, de pé, no meio da sala, começou a experimentar o cronômetro. Um menino que estava sentado perto disse: "Eu pre-

feria que a senhora não fizesse isso perto de mim. Cada vez que ouço o barulhinho do relógio sinto uma coisa esquisita aqui", e apontou para o estômago. Acho que sei bem o que é que aquele garoto sentia. Quando alguém começa a apressar-se e fica olhando para os meus movimentos e para o relógio, acaba exercendo sobre mim um efeito negativo.

Uma das condições que mais podem favorecer o equilíbrio emocional do indivíduo é permitir que êle viva de acordo com um ritmo compatível com suas condições pessoais. Todos conhecemos pessoas que comem depressa e outras que comem devagar, pessoas que falam depressa e pessoas de fala arrastada... A tendência geral atual é para a correria, mas os que quiserem poupar sua saúde mental devem dar preferência a um ritmo de vida mais moderado.

Vejam, por exemplo, o caso da aprendizagem da taquigrafia, cuja dificuldade se equipara à da aprendizagem de uma língua estrangeira. Além das aptidões intelectuais propriamente ditas, o aluno precisa treinar uma complexa coordenação de estímulos e respostas, envolvendo a visão, a audição e uma rápida representação gráfica dos estímulos percebidos. Daí, a necessidade de muitos períodos de prática, com exercícios bem dosados e bem orientados para a formação de bons hábitos e automatismos eficientes, capazes de aumentarem a precisão e a velocidade do trabalho, respeitados, porém, os limites de cada qual.

V — O MEDO COMO ELEMENTO DE MOTIVAÇÃO DEVE SER COMPLETAMENTE ABOLIDO

Uma das coisas mais úteis para a humanidade seria, sem dúvida, a abolição do medo. Não acredito que possamos eliminá-lo da face da terra, mas, pelo menos nós, educadores, poderíamos deixar de usá-lo como instrumento de motivação. Todos nós já ouvimos de professores: "Faça isso senão..." ou "Quem não estudar não vai passar de ano..." etc.

Todos nós temos medo, mesmo aqueles que ocupam altas posições sociais e infligem medo aos demais. Agir sob medo, sob coação, leva sempre a uma atuação inadequada, pois que todo o ser se empenha em fugir àquela situação *de qualquer maneira*, raramente optando por uma resposta adaptadora.

VI -. TODO COMPORTAMENTO TEM CAUSA

Todos os comportamentos têm explicação ou, em outras palavras, todo comportamento tem causa. Sob esse ponto de vista, é interessante comparar a atitude do antigo mestre-escola com a

do professor atual, imbuído dos princípios científicos da educação.

O professor antigo achava que o "mau comportamento" devia ser imediata e severamente punido, pouco lhe importando as suas causas. Sob o rótulo de "mau comportamento" incluía, muitas vezes, desinteresse pela aprendizagem ou pouca eficiência nos resultados. O professor de nossos dias procura descobrir *porque* o aluno se comporta desta ou daquela maneira, esforçando-se por remediar a situação que está causando o comportamento inadequado.

E quando um aluno não quer prestar atenção à aula, prejudicando, às vezes, todo o nosso trabalho, que poderemos fazer? Sem dúvida as maneiras de agir podem ser as mais variadas, por exemplo:

— Podemos obrigá-lo a conformar-se, impondo-lhe nossa maneira de pensar. Não devemos pensar que esta forma de agir esteja sempre errada. Quantas e quantas vezes, na vida, somos obrigados a conformar-nos? Quando uma vez entrei contra-mão em uma rua e ouvi vinte vezes a palavra "barbeira", aprendi bem o que quer dizer necessidade de conformar-se.

— Podemos, também, procurar modificar o ambiente que cerca o indivíduo. Esta é uma sugestão que ocorre frequentemente entre educadores menos experimentados. Um aluno criou problemas dentro de uma turma; vamos transferi-lo para outra turma, ou para outro turno, vamos suspendê-lo por uma semana, vamos mandá-lo para outra escola... No entanto, vale a pena perguntar: — "No que terá servido essa providência quando êle tiver que defrontar-se novamente com a situação causadora do desajustamento? Terá êle organizado, por esse meio, alguma resposta adaptadora?"

— Há métodos mais eficientes para obter as desejadas modificações no comportamento do aluno; um deles é auxiliar os educandos na difícil tarefa de aprender a viver, isto é, aprender que as formas agradáveis de convívio social são as que proporcionam melhores gratificações ao indivíduo, ajudando-o a alcançar o desejado ajustamento. E podemos, ainda, mostrar-lhe que a vida em sociedade se constitui de trocas constantes, um dar-e-receber permanente. Dificilmente receberemos simpatia se apresentarmos com antipatia os nossos semelhantes.

VII — AS PERSONALIDADES DIFEREM SOB VÁRIOS ASPECTOS

Surpreendi-me, uma vez, visitando uma fábrica de calçados, ao descobrir que, para cada modelo de sapato, eram necessárias, aproximadamente, 300 fôrmas diferentes, resultantes da combi-

nação de várias larguras, comprimentos e alturas. Se para adaptar um pé a um sapato precisamos recorrer a 300 fôrmas, será justo procurar adaptar nossos alunos a 2 ou 3 fôrmas pre-estabelecidas?

Precisamos adaptar nossos métodos de educação, nossos processos de orientação da aprendizagem aos alunos que nos entregam e que tanto diferem entre si. Só assim poderemos auxiliá-los a alcançar respostas adequadas e adaptadoras.

Voltando ainda à estenografia. As aptidões intelectuais diferem também de um aluno para outro e por esta razão, durante a aprendizagem de estenografia, alguns alunos precisarão recorrer a cartazes e modelos para melhor visualizarem os símbolos; outros preferirão repetir em voz alta os sons que correspondem aos sinais grafados e ainda outros necessitarão de um treino mais intenso e demorado para obterem uma representação gráfica nítida e precisa.

VIII — DEZ APROVAÇÕES PARA UMA NEGAÇÃO

Para os adultos, em geral, parece ser muito mais difícil aprovar, elogiar alguma coisa, isto é, ser positivo, do que reprovar, apontar erros, isto é, ser negativo. E os educadores também seguem, muitas vezes, essa diretriz. Já houve até quem dissesse que a educação é a tirania do "Não" que os adultos exercem sobre as crianças e os adolescentes.

Um aluno se aproxima de nós e pergunta: "Posso fazer isso?" Ora, é muito mais fácil dizer "Não" do que pensar em alguma coisa construtiva a título de resposta. Por isso tomo a liberdade de sugerir *Dez aprovações para uma negação*, porque, uma vez assumida, essa atitude representará uma necessidade de adotar padrões mais flexíveis de perfeição. Na verdade não existe um padrão único de perfeição. O que é bom para um aluno pode não ser para outros. Mas, infelizmente, ainda encontramos professores que ridicularizam alunos só porque não realizaram um trabalho tão bem quanto um de seus colegas, esquecendo-se de que não há lugar para ridicularizações, nem humilhações no programa de ação de qualquer agência educativa.

Ensinamos aos nossos alunos que a semente precisa de calor, ar e umidade para germinar e transformar-se em uma planta sadia. Esquecemos, às vezes, de dar aos nossos alunos, "plantinhas em crescimento", o calor de nossa amizade e a compreensão indispensável ao progresso de seu desenvolvimento.

IX — O BOM PROFESSOR ENSINA A SEUS ALUNOS QUE OS PROBLEMAS DEVEM SER ENFRENTADOS E NÃO EVITADOS

Ninguém deve fugir aos impasses que a realidade da vida impõe, sob pena de comprometer, às vezes de forma irremediável, o seu equilíbrio emocional.

Muitas pessoas alegam que poderiam ou gostariam de fazer muita coisa se estivessem em situação diferente daquela em que realmente estão.

Uma vez, quando em Curitiba, perguntei a um guarda de trânsito onde era o Correio. Êle fêz duas tentativas para explicar-me o caminho, mas, por fim, olhando-me desoladamente, fêz o seguinte comentário: "Moça, este não é um ponto muito bom para a gente ir ao Correio..."

Para ajudar um aluno a resolver seus problemas de aprendizagem nos mais variados setores da vida, precisaremos, primeiramente, auxiliá-lo a definir a situação em que se encontra, sem procurar fugir à realidade em busca de outros pretensos pontos de partida.

X — A SEGURANÇA É UM PONTO MÉDIO SITUADO ENTRE A DEPENDÊNCIA E A INDEPENDÊNCIA

Acompanhando o desenvolvimento de um indivíduo aos três, aos 13 e aos 23 anos, por exemplo, observamos que êle progride da dependência para a independência, iniciando depois um retrocesso que o situa no meio do caminho, isto é, entre a dependência e a independência, quando reconhece que não pode fazer tudo sozinho. Dependemos uns dos outros para viver uma vida feliz e produtiva e nossa segurança individual prende-se, igualmente, ao que damos e ao que recebemos. A sala de aula apresenta também condições excelentes para realizarmos mais esta aprendizagem.

Resumindo, podemos dizer que: A aprendizagem muito contribuiu para fazer de todos nós o que somos atualmente e em seu dinamismo ela nos apresenta hoje como alguma coisa diferente do que já fomos e ainda distinta do que poderemos vir a ser. Cabe ao professor, orientador de uma parte dessa aprendizagem, envidar seus melhores esforços para garantir o sucesso àqueles que lhe são confiados durante o processo de aquisição de certas aprendizagens, guiando seus discípulos pelos caminhos que conduzem às respostas integradoras.

Tudo que foi apresentado constitui matéria amplamente conhecida e sabida; nossa função reduziu-se apenas a sublinhar alguns aspectos práticos que nos pareceram muito importantes e práticos dentro do âmbito da questão tratada.

POSSE DO MINISTRO CLÓVIS SALGADO NA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Com a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais do país, professores e parlamentares, realizou-se em 2 de fevereiro do corrente ano a solenidade de posse do professor Clóvis Salgado no cargo de Ministro da Educação e Cultura.

"REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir as palavras então proferidas pelo novo titular da Educação.

"Senhores:

Sei bem avaliar as responsabilidades do alto cargo que ora recebo das mãos de Vossa Excelência, Ministro Abgar Renault.

Honrado pelo preclaro presidente Juscelino Kubitschek para ocupar a pasta da Educação e Cultura, meditei longamente sobre a alta missão que me era confiada. E cheguei à conclusão de que não me era justo negar ao meu amigo e eminente conterrâneo a minha ajuda, despreziosa mas sincera, num setor que reputo da mais alta significação para o destino da nossa Pátria. Tenho, como Vossa Excelência, Ministro Abgar Renault, uma larga experiência do magistério e, acima disso, uma fé inabalável nas possibilidades da educação. Sou, eu mesmo, apesar da minha obscuridade, um exemplo do que pode o estudo. Nascido numa pequena casa, à beira de uma estrada, numa fazenda de Leopoldina, ter-me-ia perdido no descolorido da vida interiora, não fosse a vontade do meu pai, que me levou à escola, e a curiosidade que me jogou nos braços dos livros. Fui, na minha adolescência, um apaixonado da arte. E confesso que, ainda hoje, é o lado belo da vida que me fascina, enchendo o meu espírito de alta e nobre emoção. Como corretivo a essa minha propensão natural para o sonho, busquei, no Colégio Militar, o disciplinamento do meu espírito. Mas o amor ao próximo, a compaixão pelo sofrimento alheio e o desejo de seguir uma nobre carreira, me levaram à Medicina, onde encontrei oportunidade de entrar em contato mais íntimo com a alma humana. O meu interesse pela política tem e: amigo do homem, e, por mais que o mundo me queira roubar essa

crença, acho que a criatura humana é ainda a maior obra de Deus. Creio que a melhor maneira de aplicarmos a nossa energia, a nossa inteligência e o nosso coração é nos tornarmos melhores e menos infelizes os outros. É esta uma concepção cristã da vida, que aprendi dos lábios de minha mãe e que faz parte de minha própria essência. Sei que é ainda este mesmo espírito de fé no homem que me traz aqui e me coloca numa situação tão alta que causa vertigem ao menino pobre de Leopoldina.

Trago para esta imensa tarefa que me foi confiada um desejo adolescente de servir. Professor durante 19 anos da Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais, sou daqueles que buscam aprender com os seus alunos. Algumas gerações têm passado pelas minhas mãos e, com todas elas, tenho repartido a minha fé no futuro do Brasil. Sei da inteligência de nossa gente, de seu coração bom, de sua capacidade de trabalho e de realização. E imagino o que não chegaremos a ser quando as nossas qualidades tiverem um melhor aproveitamento e as nossas energias uma aplicação mais nobre. Como professor e, depois, como Governador do Estado de Minas Gerais, sempre tive para mim que o ensino é a chave da solução de todos os problemas brasileiros, pois tornará o nosso povo mais consciente de si mesmo e mais capacitado a realizar o alto e nobre destino que lhe está reservado.

Sou, como Vossa Excelência, Ministro Abgar Renault, um bom mineiro, isto é: um homem da ordem, da disciplina, do senso da hierarquia e do amor à terra natal. Pertencemos ambos a um partido que também tem o grave senso da ordem inscrito na sua plataforma, na sua ação e na sua tradição. Somos, os mineiros, como homens da montanha, inimigos dos gestos excessivos e das palavras inúteis. Preferimos, sempre, o caminho do meio termo. Sentimos o passado, não como um peso morto, mas como uma força que nos impele à frente, como uma "vis a tergo". Somos conhecidos no Brasil como os pioneiros da tradição. Mas as grandes revoluções brasileiras ergueram o seu grito no alto das nossas montanhas. Amamos a liberdade com a mesma ternura com que o pastor adora o sol. Nos idos do século XVIII, os nossos poetas e os nossos militares se confraternizaram à sombra do estandarte da democracia. Os nossos pensadores são, também, homens de ação. E o nosso sentimento do mundo é uma visão ideal das coisas, um contraponto da humanidade como é, com a humanidade como deveria ser. Amadurecemos para a cultura antes de raiar o sol da nossa liberdade. Nietzsche definiu a cultura como "Einheit des Künstlerischen Stiels in Lebensäusserungen eines Volkes". Essa unidade artística decorre,

naturalmente de uma concepção do mundo e de um modo de senti-lo. Cada época tem o seu espírito — o "Zeitgeist" dos autores alemães — que dá seiva e vida às suas criações. Nesse mesmo século XVIII em que os nossos poetas, pensadores e revolucionários sonhavam com a democracia, os nossos músicos escreviam partituras do mais alto valor, que os colocam em situação privilegiada na História da Música Brasileira, e os nossos plásticos construíram obras de tamanha beleza que um deles — o Aleijadinho — seria considerado dos maiores escultores barrocos de todos os tempos. Tudo isto demonstra que possuímos um espírito amadurecido com o tempo e que tem dado as suas flores e os seus frutos. Pena é que tão imensa energia se perca, que tão amplas possibilidades sejam jogadas fora. Os nossos gênios têm de abrir, com suas próprias mãos, o seu caminho, já que o nosso meio ainda não é propício ao seu florescimento. A grande tarefa da educação no Brasil é tornar possível o aproveitamento das nossas enormes riquezas, sejam elas materiais, intelectuais ou humanas. E isto só é possível através de uma reforma de base do nosso sistema educacional. Em primeiro lugar, a educação, para cumprir a sua finalidade, deve dar cobertura ao magnífico surto de progresso econômico que agita a nossa terra. Precisamos de nos preparar para utilizar toda a imensa riqueza do nosso solo, o que só se poderá conseguir através do incremento do ensino técnico-profissional, das especialidades e, para tal, é imprescindível oferecer oportunidade a todos para que, uma vez concluído o curso primário, ingressem nos cursos de sua preferência, adquirindo, assim, conhecimentos que aumentem a sua capacidade produtiva, tornem mais rendoso o seu trabalho e mais valiosa a sua colaboração para o enriquecimento da Pátria. Dessa forma, estaremos colaborando para a solução de um outro problema fundamental do País que é o da elevação da capacidade aquisitiva da nossa gente. O ensino médio deve articular-se cada vez mais com o profissional, de modo a dar a cada estudante um ofício útil, em qualquer fase que venha a interromper os seus estudos. O ensino puramente acadêmico dos nossos atuais colégios deverá restringir-se àqueles estudantes que o buscam no momento, enquanto se procura ampliar as oportunidades do ensino secundário à massa cada vez maior de jovens, provenientes das camadas menos favorecidas, que ora se destina, prematuramente, ao trabalho.

No próprio ensino superior, torna-se necessária a formação de profissionais cada vez mais especializados, que poderão ficar habilitados através de cursos mais intensivos e de menor duração. É claro que nada disso poderá ser feito, e toda reforma

será inútil, se não contar com a colaboração de um corpo de professores de valor. O magistério é uma das mais nobres atividades humanas, mas deve merecer dos poderes públicos um maior estímulo e uma melhor recompensa para poder dar todos os seus frutos. Um professor aguilhado por problemas econômicos pode fazer tudo, menos ensinar.

Antigamente, o ensino se restringia quase apenas à escola. Agora, aprende-se de todas as formas, em todos os lugares e por todos os meios. As possibilidades da educação foram multiplicadas ao infinito com o advento do rádio, do cinema e da televisão. E não há esquecer o papel educativo do livro e do teatro. Hoje, numa sessão, de cinema ou através de um programa de rádio ou de televisão, pode-se aprender mais sobre determinado assunto que num mês de aula. É meu desejo cuidar de todos esses veículos de publicidade cultural com o mais vivo interesse.

"Jeder ungebildete Mensch ist die Karikatur von sich selbst" — anota Friedrich Schlegel em *Kritische Fragmente*". Para chegarmos a ser o que realmente podemos ser, a educação é a única estrada verdadeira. E, intimamente ligado ao da educação, está o problema da cultura. A missão principal da cultura é nos fazer contemporâneos de nós mesmos. E a sua base são os valores eternos, que conferem grandeza e dignidade à existência humana. Sem a verdade, o amor e a justiça, não nos teríamos libertado da condição animal. É certo que as árvores se ligam à terra e que os pássaros amam o azul do infinito. O rouxinol, quando sente o bater surdo das asas da morte, voa e vai fechar os olhos no mesmo ninho em que viu a luz do dia. O amor à Pátria tem, porém, no homem, uma outra essência: é feito de alma, de coração, de sentimento. Sem essa misteriosa ligação do homem à terra por laços invisíveis, a árvore da nação não cria raízes nem dá flores e frutos. A nação é identidade de sonhos e aspirações, o mútuo entendimento e o sentimento de um destino comum. A sua força está no conjunto de tradições, de relíquias, de lendas e de anseios que falam à alma coletiva e, como um farol, ilumina o seu futuro. toda obra humana é produto da fé, de um ideal, de uma força propulsora e modeladora. A nossa fé está no aperfeiçoamento da criatura, na sua ânsia de se aproximar do Criador, pela prática das virtudes. Acredito que o homem tende a dominar o mal; que o homem das cavernas, movido por sentimentos primários, vai, através da vida social, domesticando os seus impulsos e medindo os gestos, aproximando-se cada vez mais do seu semelhante como irmão. Creio que a solidariedade social e a comunhão cristã são cada vez mais fortes

entre os homens. Creio que o espírito humano se aperfeiçoa através do tempo, pela investigação e pela busca da verdade. E creio, acima de tudo, que a mais alta missão do homem é, não buscar a felicidade, mas procurar o desenvolvimento último dos seus dons individuais, que existem em todos nós, em germe. E é esta, justamente, a grande obra reservada à educação: erguer o espírito humano até onde êle pode alcançar, aproximando-o da virtude, da beleza e da glória".

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. Completando a documentação publicada à página n.º 118 do n.º 59, relativo ao trimestre julho-setembro de 1955, deste periódico, "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir os textos do Ofício do Senhor Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e da Exposição de Motivos do Exmo. Sr. Ministro da Educação propondo a criação da novel instituição, assim como do decreto acima citado.

A) OFICIO N° 1.086 — EM 27 DE DEZEMBRO DE 1955.

Senhor Ministro,

No discurso que pronunciei, por ocasião de minha posse no cargo de Diretor deste Instituto, depois de analisar a situação educacional brasileira, assim indiquei o programa de estudos que se deveria encetar:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência em relação à expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino.

Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à idéia de que há passos e etapas, cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual fôr o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será frisante a falta de professores capazes. Se não podemos

fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para restabelecer o domínio deste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como fôr possível, outros valores humanos, e onde quer que se os encontre.

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição, que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual este Ministério poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés da atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime, a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser os delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, da troca de informações e esclarecimentos, entre os educadores, nas conferências educacionais. Será um regime de sanções mais de opinião pública e de consciência educacional, a se criar no país, do que de atos de autoridade.

As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar, em a nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que este Ministério irá promover e encorajar todos os esforços úteis e todas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitadas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil.

Os estudos do I.N.E.P, deverão ajudar a eclosão desse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar.

A educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada. Os métodos para estes julgamentos resumem-se, entretanto, nos da opinião pessoal de cada um. Naturalmente, os julgamentos hão de discordar, mesmo entre pessoas de tirocinio comprovado. Temos que nos esforçar

por fugir a tais rotinas de simples opinião pessoal, onde ou sempre que desejarmos alcançar ação comum e articulada. Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os *fatos* com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamento válidos. Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às *práticas educacionais* . Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdo e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los.

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo.

Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis do ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola.

Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam, mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustra de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional.

Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sobre eles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações para a condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos.

Com tal planejamento, estaremos prosseguindo o estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educação. Uso esta palavra — ciência — com extremo cuidado, porque, entre nós, dela se vem abusando, como, não menos, da palavra técnica.

Esforçar-nos-emos por aplicar métodos objetivos e, quando possível, experimentais, mas tudo conduziremos com o sentimento profundo do caráter provisório do conhecimento mesmo quando, ou talvez, sobretudo, quando científico. A ciência não nos vai fornecer receitas para as soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só na lei de bases e diretrizes, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por esse modo que o Instituto pensa se deixar conduzir pelo método e espírito científico.

Dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, compete, com efeito, ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos o estudo da educação e seus métodos e conteúdos, nos seus diversos ramos e níveis, nas diferentes regiões do país.

Além dessa função precípua de estudo e pesquisa, veio, posteriormente, pela Lei n.º 580, de 30-7-938, a lhe ser atribuído um programa de assistência técnica e de aperfeiçoamento do magistério dos Estados.

Para dar cumprimento a essa dupla tarefa de estudo e assistência técnica, este Instituto vem, desde 1953, ampliando as suas atividades, buscando realizar, pela C.I.L.E.M.E. (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar) e pela CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), estudos e pesquisas sobre o ensino em cada um dos Estados da Federação, sobre programas escolares, sobre as matérias do curso médio, e a elaborar para uso do magistério manuais de ensino destinados a consolidar conquistas pedagógicas ou renovar-lhe os métodos.

Procurado, em face desse programa de pesquisa educacional em todo o país e de assistência pedagógica aos Estados, pelos órgãos de cooperação internacional, pôde o Instituto articular com a UNESCO uma colaboração, pela qual receberia o auxílio de especialistas estrangeiros para o melhor aproveitamento do seu programa.

Já se acham trabalhando conosco os professores Bertram Hutchinson e Andrew Pearse e, no próximo ano, deverão vir os professores Havighurst, Jacques Lembert e Otto Klineberg. Além disto, o professor Charles Wagley, da Colúmbia University,

já, por duas vezes, esteve conosco, em períodos de três meses, prestando sua alta colaboração no campo da antropologia. A colaboração desses especialistas estrangeiros vem-se somar à dos nacionais, que integram o corpo central de pesquisadores e técnicos dos Centros.

No ano que ora se encerra, deram-se vários passos na concretização desse plano de trabalho, que deve estender-se a todo o país com a instalação de um centro brasileiro de pesquisas educacionais aqui no Rio e cinco centros regionais, localizados no Recife, na Bahia, em Belo Horizonte, em São Paulo e em Porto Alegre.

Tais centros, que deverão absorver as atividades de estudo e documentação do I.N.E.P., e das suas respectivas campanhas (CALDEME e C.I.L.E.M.E.) e ainda as de assistência técnica correspondente ao seu programa de aperfeiçoamento do magistério, deverão completar a sua instalação e entrar em pleno funcionamento em 1956.

A título de experiência, vêm-se instalando e funcionando, mediante convênio, o centro brasileiro e os centros regionais da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, em sedes próprias ou alugadas.

Parece, assim, chegada a oportunidade de consolidar o plano, mediante um decreto presidencial que institua definitivamente os diversos centros, defina os seus objetivos e lhes dê organização apropriada ao desenvolvimento dos seus trabalhos tão altamente especializados.

O projeto do decreto que acompanha esta exposição visa satisfazer a esse propósito, instituindo os centros subordinados ao I.N.E.P., mas com organização, a ser aprovada pelo Ministro, em que se estabeleçam as condições de independência e flexibilidade existentes para as campanhas extraordinárias de educação e o regime de financiamento especial igualmente previsto em nosso sistema de orçamento, a fim de que as atividades ora em vista de concretização possam ter a necessária eficiência e a segurança do seu desenvolvimento.

Apresento a Vossa Excelência as minhas respeitadas saudações.

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

B) EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Nº 1.161 — EM 28 DE DEZEMBRO DE 1955

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

Dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos o estudo

da educação em seus métodos e conteúdos, seus diversos ramos e níveis, nas diferentes regiões do país.

2. Além dessa função precípua de estudo e pesquisa, veio, pela Lei n. 580, de 30-7-938, a ser-lhe atribuído um programa de assistência técnica e de aperfeiçoamento do magistério dos Estados.

3. Para dar cumprimento a essa dupla tarefa de estudo e assistência técnica, esse Instituto vem, desde 1953, ampliando as suas atividades, buscando realizar, pela C.I.L.E.M.E. (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar) e pela CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), estudos e pesquisas sôbre o ensino em cada um dos Estados da Federação, sôbre programas escolares, sôbre as matérias do curso médio, e elaborar para uso do magistério manuais de ensino destinados a consolidar conquistas pedagógicas ou renovar-lhe os métodos.

4. Procurado, em face desse programa de pesquisa educacional em todo o país e de assistência pedagógica aos Estados, pelos órgãos de cooperação internacional, pôde o Instituto articular com a UNESCO uma colaboração, pela qual receberia o auxílio de especialistas estrangeiros para o melhor desenvolvimento do seu programa.

5. Já se acham trabalhando em nosso país os professores Bertram Hutchinson e Andrew Pearse e, no próximo ano, deverão vir os professores Havinghurst, Jacques Lambert e Otto Klineberg. Além disto, o professor Charles Wagley, da Colúmbia University, já por duas vezes, esteve conosco, em períodos de três meses, prestando sua alta colaboração no campo da antropologia.

6. No ano que ora se encerra, deram-se vários passos na concretização desse plano de trabalho, que deve estender-se a todo o país, com a instalação de um centro brasileiro de pesquisas educacionais aqui no Rio e cinco centros regionais, localizados no Recife, na Bahia, em Belo Horizonte, em São Paulo e em Porto Alegre.

7. Tais centros, que deverão absorver as atividades de estudo e documentação do I.N.E.P, e das suas respectivas campanhas (CALDEME e C.I.L.E.M.E.) e ainda as de assistência técnica correspondente ao seu programa de aperfeiçoamento do magistério, deverão completar a sua instalação e entrar em pleno funcionamento em 1956.

8. A título de experiência, vêm sendo instalados e estão funcionando, mediante convênio, o centro brasileiro e os centros regionais da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, em sedes próprias ou alugadas.

9. Parece, assim, chegada a oportunidade de consolidar o plano, mediante decreto que institua definitivamente os diversos centros, lhes defina os objetivos e lhes dê organização apropriada ao desenvolvimento dos seus trabalhos tão altamente especializados.

10. O projeto de decreto que acompanha esta exposição visa satisfazer a esse propósito, instituindo os centros subordinados ao I.N.E.P., mas com organização em que se estabeleçam as condições de independência e flexibilidade existentes para as campanhas extraordinárias de educação e o regime de financiamento especial também previsto em nosso sistema de orçamento, a fim de que as atividades ora em vista de concretização possam ter a necessária eficiência e a segurança do seu desenvolvimento.

11. É da maior importância lançar em relevo que *não há criação de cargos* e todos os serviços são prestados nos precisos termos da Verba 3 (Serviços e Encargos). Não pode, pois, ser levantada a objeção de que é necessária lei para a instituição dos serviços ora propostos.

12. Será mais um grande serviço que a educação nacional ficará a dever a Vossa Excelência, cujo Governo, apesar da sua curta duração, se vem assinalando por tantas e tão altas iniciativas.

Aproveito a oportunidade para reiterar a Vossa Excelência as expressões do meu profundo respeito.

ABGAR RENAULT

Ministro da Educação e Cultura

C) DECRETO N° 38.460 — DE 28 DE DEZEMBRO DE 1955

Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição e considerando o que expôs o Ministro de Estado da Educação e Cultura sôbre a necessidade de dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para o melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal, nos termos dos Decretos-leis n.º 580, de 30 de julho de 1938; n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942, e Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947, decreta:

Art. 1.º Ficam instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (C.B.P.E.) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, o primeiro com sede no Rio de Janeiro e os demais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre e posteriormente onde vierem a ser julgados necessários, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2.º Os Centros de Pesquisas a que alude o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I — pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país; .

II — elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

III — elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;

IV — treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

Art. 3.º O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais compreenderão sempre uma biblioteca de educação, um serviço de documentação e informação pedagógica, um museu pedagógico, e os serviços de pesquisa e inquérito, de cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério e, quando possível, dentre outros, serviços de educação áudio-visual, de distribuição de livros e material didático e outros que se fizerem necessários ao cumprimento de suas finalidades.

Art. 4.º Os Centros serão organizados segundo planos elaborados pelo I.N.E.P, e aprovados pelo Ministro de Estado, sob regime de financiamento especial e gozando de todas as condições de flexibilidade e independência das campanhas nacionais de educação.

Parágrafo único. Os Centros Regionais poderão funcionar em regime de convênios com os governos ou entidades públicas ou privadas ou ser diretamente mantidos e administrados pelo I.N.E.P.

Art. 5.º todas as repartições federais, autárquicas e parastatais deverão prestar aos centros de pesquisas educacionais a cooperação que lhes fôr solicitada para facilidade de cumprimento de suas atribuições.

Art. 6.º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 28 de dezembro de 1955; 134.º da Independência e 67.º da República.

NEREU RAMOS.

Abgar Renault.

(Publ. no *D. O.* de 24-1-956).

ORGANIZAÇÃO E FUNÇÕES DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA FRANÇA (*)

Para compreender a natureza e a estrutura do Centro de Documentação Pedagógica da França, faz-se necessário, antes de tudo, fixar o sentido duplo da expressão *documentação pedagógica*, como documentação *para* o ensino e *sobre* o ensino, isto é, sobre instituições e métodos de ensino.

Tudo que possa representar instrumento útil ao educador ou ao estudioso de educação, quer se trate de material de estudo ou de auxílio didático para realização de seu trabalho, é objeto de interesse do Centro. Seu objetivo é esclarecer e dar ao administrador, ao estudioso de educação, ao professor, instrumentos úteis a seus trabalhos e procurar estimular os mestres a buscarem os meios mais seguros de se aperfeiçoarem.

É assim que o Centro de Documentação se propõe a ajudar os professores, não só na preparação de seus cursos, conferências, etc, nos seus trabalhos e pesquisas, visando principalmente ao aperfeiçoamento dos métodos de ensino, como também na sua própria formação (na preparação de seus exames e concursos).

O Centro exerce também ação supletiva importante na formação de alunos e na orientação escolar, pelo esclarecimento aos pais e mestres sobre escolas e carreiras (feito por meio de cursos por correspondência e pelo rádio).

A fim de realizar suas finalidades, o Centro de Documentação se estrutura do seguinte modo:

1 — *Museu Pedagógico* — a que cabe a tarefa de auxiliar a formação e aperfeiçoamento dos professores;

2 — *Biblioteca Central do Ensino Público* (a qual está ligada ao Centro de Aquisição e Distribuição de Livros — destinados às bibliotecas escolares) ;

3 — *Bureau de Documentação, Informação e Aparelhamento Pedagógico* do Ministério da Educação Nacional;

4 — *Serviços Audio-visuais do Ministério da Educação Nacional*: Cinemateca, Fonoteca e Fototeca centrais do ensino público,

(*) Relatório apresentado ao Sr. Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pelo Técnico de Educação Lúcia Marques Pinheiro.

Serviço de Estudo e Produção de Filmes Educativos, Serviço de Rádio e Televisão Educativos;

5 — *Serviço de Edição e Venda de Publicações* do Ministério da Educação Nacional.

Além desses órgãos, estão ligados ao Centro de Documentação, do ponto de vista administrativo, o Centro Pedagógico de Sèvres, o Centro Nacional de Ensino por Correspondência, o Bureau Francês de Correspondência Escolar Internacional e o Bureau Universitário de Estatística e de Documentação Escolar e Profissional.

Cabe ainda ao Centro de Documentação a tarefa de coordenar as atividades do Centro Áudio-visual de St. Cloud e do Centro de Aquisição, Fabricação e Distribuição de Material de Laboratório.

Êle se encarrega, enfim, da coordenação dos trabalhos de Centros Regionais de Documentação.

Assim, todo o trabalho de recolher, elaborar, distribuir e divulgar a documentação pedagógica é atribuído pelo Ministério da Educação Nacional ao Centro de Documentação. este preenche as funções de documentação propriamente dita, de informação, de estudos e pesquisas, de equipamento pedagógico.

Para realizá-las, o Centro se dedica a atividades múltiplas e diversas, como, por exemplo, exposições, organização de conferências, estágios e congressos de educação, publicação de obras, aquisição e distribuição de todos os tipos de documentação pedagógica. Tem êle contato permanente com os demais organismos pedagógicos e, principalmente, com os professores.

Para dar uma idéia da extensão da influência do Centro, basta notar que para o ano letivo 51-52 (1.º de outubro de 1951 a 30 de setembro de 1952) êle recebeu cerca de 8.000 visitantes (entre franceses e estrangeiros) e mais de 10.000 cartas.

1. MUSEU PEDAGÓGICO

Uma das organizações mais interessantes do Centro é o Museu Pedagógico.

O Museu foi idealizado em 1871 e criado em 79. Funciona, atualmente, com algumas outras seções do Centro, num edifício conhecido como Museu Pedagógico, de maneira que freqüentemente se atribui a denominação dada ao mais antigo dos órgãos do Centro a serviços que não lhe pertencem. É assim que encontramos, mesmo em publicações oficiais, referências ao Museu como "o Museu propriamente dito". O Museu tem tido um tal desen-

volvimento que um novo edifício se constrói ao lado do atual (que tem quatro andares) e maior do que aquele, para separá-lo dos demais serviços e permitir-lhe atender às suas necessidades atuais.

De suas funções iniciais de organizar "uma coleção de livros, cartazes e aparelhos para uso nas escolas... e de livros e instrumentos escolares em uso nos países estrangeiros" êle foi ampliando sua finalidade e, principalmente, foi acrescentando a esse aspecto estático um outro, dinâmico, vivo, que o transforma de puro museu de ensino num centro de educação, de formação e aperfeiçoamento de professores, de pesquisas.

esse trabalho se faz principalmente através de exposições, organização de cursos, conferências, congressos, estudos destinados a facilitar o trabalho do professor, de ajuda ao serviço de museus escolares.

De uns tempos para cá o Museu passou a dedicar-se também aos problemas de educação de base. desse modo, tem estudado as experiências e os resultados de trabalhos feitos nesse setor, além de proceder a pesquisas, inquéritos e estudos de todo gênero, destinados a informar os poderes públicos e o professorado sobre o assunto.

A) *Exposições permanentes do Museu* — Pelo regulamento de 11 de julho de 1881, que o organizou, o Museu deveria expor coleções de:

a) — material escolar — planos de edifícios escolares e de tipos de mobiliário para salas de aula;

b) — material de ensino (cartazes, coleções de mapas geográficos, etc.) ;

c) — livros escolares;

d) — documentação sobre a história da educação.

Atualmente, essas subdivisões se mantêm ao lado de outras, e está em estudo um plano de reorganização que amplia grandemente esse esquema.

Entre outras, há, no Museu, uma sala de exposição de mobiliário escolar, uma de exposição de material didático para Jardim de Infância, várias exposições de material para o ensino áudio-visual (aparelhos de televisão, vitrolas etc.).

Em toda parte, inclusive nas paredes das escadas, o espaço é aproveitado para expor cartazes relativos à situação do ensino na França e, principalmente, os documentos de que pode dispor o professor.

Assim, por exemplo, em junho de 1953, viam-se lá cartazes sobre as últimas publicações relativas ao *documento* como auxiliar no ensino de História (coleção de gravuras relacionadas com fatos históricos) e de Literatura, listas dos últimos discos para o estudo de Literatura e de Música, etc. Tudo isso era apresentado da

maneira mais adequada para esclarecer o público. Assim, em cada um desses cartazes se encontrava o endereço da casa editora, e eles eram reunidos por gênero. Aos professores que não podem ir ao Museu todas as informações são dadas por correspondência. Como o Museu é o Centro coordenador do trabalho de orientação do mestre, os fabricantes de material didático têm o máximo interesse em exposição toma maior vulto ainda pelo fato de que todo o material didático a ser recomendado ao Ministério e, portanto, adquirido por este para as escolas do govêrno, é analisado por Comissões especiais (do material escolar, do livro, do filme, etc.) que são dirigidas por técnicos do Museu e têm sua sede no edifício.

Em junho de 1953, a exposição de aparelhos científicos e técnicos (para o ensino de Física, de Química, etc.) havia sido provisoriamente retirada do Museu, por não haver espaço suficiente para expor toda essa aparelhagem, a qual tem tido um desenvolvimento extraordinário nos últimos anos.

Preparava-se, naquela época, uma exposição permanente sobre a evolução do ensino francês e de seus métodos, na base de textos e documentos históricos.

B) *Exposições temporárias feitas na sede do Museu* — Além das exposições permanentes, o Museu realiza também exposições temporárias que constituem um elemento importante de atração, não só para professores como para alunos e o público em geral.

Essas exposições referem-se aos assuntos mais diversos. Nos dois últimos anos, foram organizadas várias: sobre as relações do ensino do desenho com o das demais disciplinas; inúmeras exposições de desenhos de crianças de vários países (na época citada havia uma sobre a paisagem argentina, vista através de desenhos de crianças argentinas); sobre os métodos novos a serviço do ensino do francês no estrangeiro; colônias de férias, etc.

Essas exposições, feitas na sede do Museu, são também levadas ao interior da França para serem apresentadas nos Centros Regionais, em escolas e, por vezes, vão mesmo ao estrangeiro.

Assim, êle preparou, entre outras, a exposição sobre o ensino primário, que foi realizada em Berlim; as intituladas "O dia escolar de uma criança parisiense" (Ottawa), "O ensino do cálculo e do sistema métrico" (Liège), "O ensino na França" (Buenos Aires), "O Francês e o Inglês nas escolas da França" (Edimburg).

Além disso, coube-lhe organizar a participação da França nas diversas exposições sobre material didático, inclusive para o Bureau Internacional de Educação.

Em 1952, por exemplo, realizou o Museu uma exposição sobre a Normandia, destinada a auxiliar os professores nos trabalhos de estudo do meio e que foi muito visitada por turmas acompanhadas de professores; uma outra sobre a escravidão, uma terceira intitulada "Cem anos de ensino através da imagem e da caricatura" (visitada por mais de 12.000 pessoas), além de diversas exposições de desenhos e de trabalhos manuais infantis.

Cartazes semelhantes aos que anunciam exposições de arte ou programas teatrais divulgam, por todo o país, notícias sobre as exposições do Museu.

As exposições temporárias do Museu são preparadas por seus colaboradores ou por associações pedagógicas que o desejem.

Tanto no que diz respeito às coleções permanentes, como no que toca às exposições temporárias, há uma tendência franca de desenvolvimento.

Uma vez nas suas instalações definitivas, o Museu compreenderá exposições sobre os setores seguintes:

- a) Construções escolares e mobiliário escolar;
- b) História do ensino francês;
- c) Métodos usados nos diferentes níveis e ramos do ensino, e nas diversas disciplinas;
- d) Material didático — compreendendo coleções de mapas, cartazes e gravuras, coleção-modêlo de fotografias e coleções de projeções fixas, filmes, discos, objetos e aparelhos de laboratório para Ciências físicas e naturais e material para o ensino técnico.

Dentro do espírito da reforma a ser feita, vamos encontrar já algumas dessas exposições organizadas no Museu, inclusive a exposição do livro didático, que foi transformada no que se chama o Centro Documentário da Edição Escolar, e onde livros franceses e estrangeiros podem ser compulsados pelos professores e autores, com a oportunidade de uma comparação, de um confronto de grande utilidade.

C) *Cursos, conferências e congressos* — No seu programa de aperfeiçoamento do professor, o Museu procura atingir os mestres por todos os meios, já organizando cursos, conferências, congressos, já oferecendo suas salas a entidades públicas ou privadas (inclusive às associações pedagógicas que desejem trabalhar por esse aperfeiçoamento).

O Museu possui grande auditório com todos os recursos modernos, onde os professores se reúnem para essas várias atividades. Foi lá, por exemplo, que se realizaram, em 53, o Congresso Montessori e uma grande homenagem a Decroly, em que Wallon expôs as idéias centrais do pedagogo belga, e através de filmes foi mostrado o que se faz atualmente nas escolas por êle fundadas e dirigidas por antigos colaboradores seus.

D) *Contato com os professores* — esse contato é talvez a preocupação máxima de uma instituição que visa a ser um órgão vivo de aperfeiçoamento do ensino. Êle é estimulado pelas exposições, pela organização dos cursos, conferências, congressos e se faz também amplamente através das ligações do Museu com as associações pedagógicas.

São várias as associações pedagógicas que têm sua sede no Museu: a Sociedade Francesa de Pedagogia, o Grupo Francês da Escola Nova, a Associação dos Professores de Línguas Vivas, a Associação dos Professores de Matemática, a União dos Professores Secundários de Ciências Naturais... Além disso, as salas do Museu são cedidas, quando há solicitação nesse sentido, a inúmeras outras: a Associação de Professores Primários, o Centro de Preparação dos Métodos de Ensino Ativo, o Comitê Francês de Cinema Educativo, o Centro Universitário de Informação Pedagógica, o Centro de Obras Sociais para Estudantes, a União Francesa dos Órgãos de Documentação e muitas mais (contamos mais de 30 dessas entidades).

O contato com os professores se faz amplamente por ocasião das exposições na França ou no estrangeiro.

Assim, por ocasião da exposição "Cem anos de ensino através da imagem e da caricatura", o Museu convidou personalidades como Maurois, Jules Romains e vários professores para proferirem conferências, a que assistiram inúmeros mestres.

Quando da exposição "As escolas francesas de hoje", várias conferências foram realizadas em Bruxelas sôbre as pesquisas pedagógicas, as construções escolares, o cinema educativo na França, a higiene alimentar do escolar francês.

Na ocasião em que as exposições são mandadas ao interior do país, em caminhão especial, são enviadas concomitantemente pessoas encarregadas de entrar em contato com os professores, de organizar conferências, seminários, etc.

E) *Serviço de Museus Escolares* — esse serviço, que é parte integrante do Museu, encarrega-se de organizar a documentação necessária às coleções de Arte e de História das escolas, que divulga através de exposições itinerantes.

F) *Pesquisas* — Finalmente o Museu auxilia os trabalhos de pesquisa pedagógica, coordenando-os e oferecendo local para que eles se realizem.

O trabalho de estudos e pesquisas se faz através do Centro de Sèvres e dos Bureaux de documentação, informação e aparelhamento pedagógico no Ministério da Educação Nacional.

2. — CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DE SEVRES

O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos é fundamentalmente um conjunto de escolas, que se destinam a experimentar e estudar métodos e recursos de ensino, a realizar pesquisas que interessem diretamente à eficiência do trabalho escolar, a aperfeiçoar professores e a divulgar as experiências feitas, no âmbito nacional e internacional.

Compreende o Centro um Jardim de Infância, uma Escola Primária, uma Escola de Nível Médio, na qual há classes de curso secundário e de cursos técnicos.

Nessas várias escolas se procura pôr em prática os recursos educativos que pareçam mais aconselhados pelos estudos de educação, e apreciar criticamente os resultados obtidos.

Detenhamo-nos, por exemplo, na Escola Secundária. Em que se distingue ela da maioria das escolas do mesmo tipo existentes no país?

Antes de tudo, pelo espírito de renovação que a anima; depois, pela noção fundamental de que todo o trabalho que se está realizando é uma experiência, experiência que não é final, mas que dará elementos para que se façam novas experiências, no sentido de realizar uma educação cada vez mais adaptada às necessidades da sociedade e às condições individuais.

desse modo, encontramos em Sèvres condições que não são comuns às escolas francesas do mesmo nível; em geral, as classes têm um efetivo mais reduzido (cerca de 25 alunos) e são confiadas a professores com maior conhecimento dos métodos ativos, e que tenham vontade de colaborar nesse trabalho.

Os alunos são selecionados no início do curso e sujeitos a um período longo de observação, após o qual — tendo em vista os resultados obtidos, as observações dos professores, os estudos realizados pelo Serviço de Psicologia Escolar — são orientados no sentido de prosseguirem no curso secundário ou de passarem a um dos cursos técnicos. esses cursos apresentam grande variedade e são planejados de acordo com o mercado de trabalho. Em 1952, por exemplo, havia entre eles um curso de preparação de gerentes para casas de música, freqüentado por quinze alunos bem dotados para o ramo e aos quais já estavam asseguradas posições ao saírem da escola. esse curso representa uma inovação no sistema escolar francês.

A Escola Secundária procura utilizar recursos ativos, mais ricos, e que se destinam a assegurar, além do rendimento intelectual, a formação de atitudes, a educação estética e moral, a

aquisição de hábitos de estudo e de trabalho. Não perde de vista, porém, a preparação dos alunos para, no fim do curso, realizarem os exames de Estado, comuns às outras escolas. Essa condição, que por um lado exerce um efeito limitador, de outro permite um estudo interessante que é a comparação entre os métodos ativos e a escola tradicional, na execução de um programa demasiado extenso e de preocupações predominantemente intelectualistas.

A experiência de Sèvres tem demonstrado que, mesmo sem serem acompanhados das medidas complementares aconselháveis — principalmente a de modificação do sentido e da extensão dos programas — os métodos novos têm levado a muito bons resultados no que diz respeito ao rendimento escolar, medido por provas de conhecimento apenas.

Em todas as matérias se ensaiam métodos destinados a preparar o aluno para adquirir o conhecimento de maneira ativa, para utilizá-lo praticamente, e para saber onde buscá-lo. Ali, vemos o uso do método direto no estudo das línguas, as leituras em livros os mais variados e ricos em experiências, a utilização do documento em todas as suas variedades (disco, filme, livro, revista, enciclopédia, mapas geográficos e climatéricos, gráficos etc), a confecção de aparelhos pelos próprios alunos, o ensino de métodos de estudo, o emprego do desenho como documento, tudo isso revela o sentido ativo e de vivência pessoal na utilização do conhecimento em situações reais e com o sentido de instrumento vital.

Um dos processos mais interessantes de realizá-lo é o chamado *estudo do meio*, ao qual é consagrada uma tarde por semana, e que constitui para muitos professores o núcleo do trabalho escolar. É muito útil, pois integra a criança e o adolescente no meio em que vivem e permite dar às aulas de Geografia, de História, de Artes, de Ciências um sentido vital, quanto à correlação das demais matérias — línguas, desenho, matemática — com os problemas reais.

Outros recursos têm sido também utilizados, no sentido de permitir melhor conhecimento dos alunos pelos professores (reuniões de professores da mesma série) e de obter a colaboração esclarecida da família (reuniões de pais).

Os alunos estão permanentemente em observação; anotam-se suas características individuais, suas aptidões, a reação em face das várias matérias e a aquisição de atitudes. esses estudos, para os quais concorrem as observações dos professores, são principalmente realizados pelo Serviço de Psicologia Escolar, do qual participa uma assistente social.

Todos os recursos que pareçam poder auxiliar à eficiente realização da obra educacional são experimentados. Assim, por exemplo, o estudo dirigido, que é amplamente utilizado.

O trabalho realizado é permanentemente estudado e criticado pela direção do estabelecimento (que tem uma diretora orientadora e uma diretora administrativa), pelos professores e pelos serviços auxiliares, e divulgado no âmbito nacional e internacional por intermédio de publicações, de exposições, de estágios para educadores franceses ou estrangeiros e especialmente para professores recém-fórmões de professores e estudiosos de educação.

Nos estágios, além das observações em classe, realizam-se seminários sobre assuntos como: a) A experiência dos conselhos de classe e seus resultados; b) Experiências bem sucedidas de trabalho dirigido; c) O estudo do meio a serviço das várias disciplinas; d) Papel da educação estética e moral em Sèvres; e) O Desenho como auxiliar das demais matérias; f) Aspectos positivos do trabalho realizado em Sèvres e plano de trabalho futuro etc.

O Centro de Sèvres dispõe de instalações para alojar 40 professores. Observa-se tempo que desejarem. São inúmeros os representantes dos países os mais diversos que vão ao Centro buscar elementos para organização de instituições semelhantes ou para estudar a utilização dos métodos novos nesta ou naquela disciplina.

O Centro realiza uma obra de divulgação apreciável. Assim, entre 1945 e 1952, 2.000 professores estrangeiros por ali estiveram.

O grande lema desse trabalho é experimentar os meios de realizar uma educação melhor e oferecer esse esforço para aperfeiçoar todos os educadores que o desejem.

O Centro se coordena com as demais instituições educacionais francesas, e a elas encaminha os professores que desejam conhecê-las.

Vemos, assim, que o fato, um tanto estranho à primeira vista, de uma escola fazer parte de um Centro de documentação se explica perfeitamente dentro do sentido amplo e instrumental que é dado ao termo *documento*.

3. BUREAUX DE DOCUMENTAÇÃO, INFORMAÇÃO E APARELHAMENTO PEDAGÓGICOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Tais bureaux tiveram origem numa lei de 1901, e vieram ampliar o trabalho do Museu Pedagógico, que se ocupava quase

que exclusivamente do ensino primário e do aperfeiçoamento de seus métodos. A princípio, criados como órgãos autônomos, em 1903 foram ligados ao Centro de Documentação.

Desde 1945 tais serviços, bem como os órgãos administrativos do Museu e a Biblioteca, foram integrados à Administração Central do Ministério da Educação Nacional.

Os Bureaux de Documentação e Informação têm por finalidade realizar estudos, pesquisas e dar informações sobre o ensino, proceder à codificação das leis e regulamentos de ensino e encarregar-se da conservação dos arquivos administrativos do Ministério.

Ao Bureau de Aparelhamento cumpre planejar e organizar os trabalhos relativos a esse setor. Está encarregado do controle administrativo e financeiro de todo o Centro (e mesmo dos órgãos autônomos a êle ligados). Cabe-lhe coordenar as seções encarregadas de cumprir o programa de aparelhamento (de material áudio-visual, livros, material de laboratório). Nesse programa é ajudado pelo Museu Pedagógico e pelo Centro de Fabricação e Distribuição de Material de Laboratório.

Cabe ao Bureau de Informação divulgar informações sobre o ensino francês em todos os seus aspectos no país e no estrangeiro. Com esse objetivo realiza os estudos necessários a fim de atender às consultas de organizações pedagógicas ou de particulares.

No ano letivo 51-52, foram por êle preparados estudos sobre "O ensino na França no ano de 1951-52", "O ensino das Ciências Naturais no curso secundário", "O ensino das línguas vivas", "A vida universitária francesa" (este para a Universidade de Teeran), "As escolas ao ar livre e os liceus climáticos" (para o Chile), "A Pedagogia contemporânea na França" (para a Universidade oficial de Milão).

O Bureau em apreço procura estabelecer relações com instituições estrangeiras, visando intercâmbio de experiências pedagógicas, o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, o desenvolvimento da pesquisa.

Cabe-lhe também um contato estreito com os professores franceses, por meio de correspondência. Anualmente responde a milhares de perguntas feitas pelos mestres e que abrangem problemas de metodologia, de organização e administração escolares, de legislação, questões de ordem cultural em geral e, mesmo, de erudição. Para isso utiliza êle seu próprio pessoal e realiza, quando necessário, consultas a especialistas. No ano em apreço mais de sete mil questões foram apresentadas e respondidas.

A) *Comissões especializadas de estudos* — Os serviços centrais de divulgação e informação desenvolvem um trabalho de grande importância, coordenando e divulgando os trabalhos das comissões especializadas de estudo, as quais são secretariadas por técnicos seus.

Existem as seguintes comissões:

a) *Comissões de Pesquisas Pedagógicas* — Coordena as atividades das organizações encarregadas de pesquisa no setor da educação. Em 51-52, essa Comissão estudou, com auxílio de especialistas, o resultado da aplicação dos novos métodos em Trabalhos Manuais, e elaborou, partindo daí, uma série de recomendações metodológicas relativas a esse ensino (à sua progressão, às melhores técnicas a utilizar, ao material apropriado, etc).

Realizou também estudos no sentido de determinar os elementos necessários a uma *ficha escolar individual* (com a colaboração do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres), além de organizar provas de seleção para admissão a diversas escolas e provas de verificação de conhecimentos e de aptidões, destinadas a dar ao mestre um conhecimento rápido dos seus alunos, e, assim, permitir uma adaptação melhor do ensino.

Fêz, ainda, com a ajuda da Associação dos Professores de História, uma coleta de documentos históricos, e iniciou uma pesquisa sobre o valor do documento nesse ensino. Estudou como utilizar da maneira mais eficaz um filme e uma sessão de televisão. (este último trabalho teve a colaboração de mais de noventa professores).

Enfim, elaborou testes para verificação de conhecimentos de gramática no 2.º ano ginásial e colaborou nas pesquisas dos psicólogos escolares sobre dificuldades de aprendizagem.

b) *Comissão de Inventário dos Recursos da Região Parisiense* — Essa comissão, criada por sugestão direta do Diretor do Ensino Secundário, se destina a colher elementos para a organização de uma publicação que reúna todas as informações sobre as instituições (bibliotecas, museus, monumentos, laboratórios, usinas) que possam oferecer interesse para o professor e, inclusive, os esclarecimentos práticos a respeito (meios de acesso, modo de organizar a visita, documentos disponíveis, etc).

c) *Comissão de Museus* — Destina-se a estudar a organização de museus permanentes ou móveis que devem facilitar a iniciação dos alunos nas artes e técnicas, estimulando-os e fornecendo-lhes elementos auxiliares de trabalho.

Os museus móveis se destinam a levar às escolas afastadas dos grandes centros sugestões sobre a organização de um museu daquele tipo. Põem os professores em contato com exemplares

de material didático de que eles podem lançar mão (filmes, discos, aparelhos, mapas).

Baseado num estudo do que se faz no estrangeiro (graças à colaboração da UNESCO), a Comissão chegou a elaborar um plano preciso de trabalho nesse sentido: um tipo de carro especial, no qual são transportados um aparelho de projeção fixa, um aparelho de cinema e uma vitrola, e que permanece dez dias em cada região.

d) *Comissão do Livro* — Encarregada de estudar os livros publicados com o fim de verificar se são aconselháveis para uma biblioteca escolar e de que tipo.

e) *Comissão de Cinema* — Destinada a desenvolver um programa de produção de filmes e apreciar os produzidos por iniciativa privada, do ponto de vista da utilidade pedagógica.

É impressionante o trabalho realizado nesse sentido, especialmente pelo Centro áudio-visual de St. Cloud. A Cinemateca do Ensino Público, que é parte do Centro Nacional de Documentação Pedagógica, tem mais de 300 filmes diversos sobre História, Geografia, ensino de Matemática, Artes, Medicina, Ciências Naturais, Química, Pedagogia, Psicologia, devidamente catalogados, e de que o professor pode lançar mão quando o deseje.

f) *Comissão de Discos* — Encarregada de selecionar e elaborar uma lista de discos úteis ao ensino.

g) *Comissão Técnica dos Aparelhos de Projeção* — Deve selecionar aparelhos de projeção fixa e de cinema, recomendáveis ao uso nas escolas, e cuja compra poderá ser subvencionada pelo Govêrno.

h) *Comissão de Mobiliário e Material Escolar* — Examina, com o mesmo objetivo, o mobiliário escolar.

A seriedade com que é realizado o trabalho dessas comissões (cuja aprovação é indispensável para que o material seja adquirido pelo Govêrno para as escolas oficiais), é um elemento de progresso importantíssimo na produção do material didático. Em alguns setores, em que a produção estrangeira era a única satisfatória inicialmente, o parecer negativo das comissões aos produtos franceses levou a um aperfeiçoamento apreciável. Atualmente, muitas firmas pedem orientação às comissões, as quais passam a desempenhar um importante papel de conselho junto a fabricantes de material em geral.

4 — ORGANISMOS ESPECIAIS DE DOCUMENTAÇÃO

A — *Biblioteca* — A biblioteca do Centro Nacional de Documentação Pedagógica, denominada Biblioteca Central do Ensino Público, foi criada em 1879 e inicialmente catalogava sòmen-

te obras relativas ao ensino primário. Hoje conta cerca de 250.000 volumes, principalmente de Psicologia, Organização Escolar, Metodologia e Legislação Escolar. Além disso, tem perto de 2.000 coleções de periódicos.

Ela se destina principalmente aos que desejam realizar pesquisas, aos professores que procuram dados e informações e aos que pretendem preparar-se para concursos de magistério. A cada uma dessas finalidades corresponde, aliás, uma das seções da Biblioteca.

Além da leitura em seus salões, a Biblioteca assegura a leitura a domicílio e, o que é especialmente interessante, realiza um sistema de remessa aos professores do interior, com porte grátis, com o que vem obtendo os melhores resultados.

A Biblioteca exerce uma função importantíssima de informação e ajuda ao professor. Para esse fim, organiza bibliografias sobre assuntos educacionais e se encarrega de fazer fotocópias ou microfilmes de documentos, e de estabelecer contato entre as pessoas interessadas e os especialistas.

Em 51-52, organizou bibliografias sobre os seguintes assuntos: *Reforma do Ensino, Os Métodos Ativos na Escola Nova, Ensino da Ortografia, Pedagogia dos Anormais, Filosofia da Educação, Metodologia, Ensino da Filosofia, Psicologia Infantil, etc.*

B) *Serviços audio-visuais* — São eles: o Serviço Cinematográfico, o de Projeção Fixa e Documentação Fotográfica, a Discoteca, o Serviço Radiofônico, o Serviço de Televisão e o de Estudo e controle dos Aparelhos Audio-visuais.

a) *Serviço cinematográfico* — Encarrega-se do estudo e da produção de filmes e sua distribuição. Graças a uma contribuição obrigatória anual das escolas, destinada à produção e distribuição de filmes, e à criação de um laboratório de produção em St. Cloud, a produção de filmes educativos na França tem aumentado extraordinariamente. A Cinemateca do Ensino Público possui atualmente 300 filmes diferentes, além de 200 especiais para o ensino técnico (alguns com 100 e mais cópias, em 1952).

O Centro Nacional de Documentação ocupa-se de filmes para o ensino propriamente dito, destinados a ilustrar um assunto do programa, e está em contato com o serviço destinado à produção de filmes documentários e recreativos.

Uma parte da verba utilizada na produção de filmes vem do auxílio dado por certas companhias e grandes organizações como "Des Chemins de Fer Français". O Centro de St. Cloud pode financiar a produção de filmes, e obtém ainda uma interessante contribuição dos professores, que também produzem filmes. Para esse fim, o Centro empresta o material, inclusive a câmera e rea-

jiza estágios de preparação. Os professores podem ainda sugerir os filmes que lhes pareça necessário produzir. À Comissão do Cinema cabe mais de perto este estudo das necessidades no setor.

b) *Serviço de projeção fixa e de documentação fotográfica* — Dos mais antigos do Centro, esse serviço tem sofrido uma apreciável evolução e hoje se inicia também no esforço de produção direta, visto que a maioria do material produzido comercialmente é mal adaptado às necessidades da escola. Assim já editou trabalhos notáveis como: Cem Obras Primas de Arte Francesa, Documentos da História de França, além de se pôr em contato com editores a fim de melhorar-lhes a produção.

Pensa-se, no futuro, enviar gratuitamente esses documentos às escolas.

O Serviço dá uma contribuição apreciável às exposições itinerantes, preparando coleções documentárias sobre história, arte, ciências, a serem enviadas às escolas, juntamente com as de filmes, discos etc.

c) *Discoteca* — O Centro possui uma discoteca pedagógica padrão, que serve de modelo às criadas nas escolas e a qual foi organizada pela Comissão de discos.

Começa-se a produção de discos de ditação francesa e de discos para estudo de línguas estrangeiras.

d) *Serviço Radiofônico* — esse serviço tem por função organizar emissões para informação ao grande público sobre tudo que se relaciona às atividades escolares e universitárias. Assim, sobre a Escola Nova, sobre as profissões femininas, as oportunidades oferecidas para as férias escolares.

Um programa semanal divulga informações relativas à orientação profissional e outro é destinado aos cursos por correspondência.

e) *Serviço de Televisão* — O Ministério da Educação Nacional foi encarregado, a partir de 51, de organizar programas de televisão. No ano de 52-53, havia três programas semanais: um para o ensino primário do interior, outro para o ensino técnico e o terceiro de cultura geral.

Os programas são, como pudemos verificar, com respeito a essa última parte, interessantíssimos.

O Serviço de Televisão está também encarregado da instalação de receptores. Soubemos, num estágio organizado em St. Cloud, que os clubes de televisão têm tido um êxito imenso em pequenas localidades, e se pensa ter encontrado aí um meio extraordinário de educação do povo.

f) *Serviço de Estudo e controle dos Aparelhos Audio-visuais* — esse serviço é realizado pelas comissões de que já falamos, e abrange aparelhos de cinema, de projeção fixa, de rádio e de televisão.

5 — SERVIÇO DE EDIÇÃO E VENDA DE PUBLICAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

esse órgão, que ainda pertence ao Centro de Documentação Pedagógica, está, porém, anexado a um serviço da Imprensa Nacional. Entre as publicações que realiza sob a responsabilidade do Centro de Documentação, podemos destacar as seguintes:

a) o *Boletim Oficial do Ministério da Educação Nacional*, que publica as leis, regulamentos e atos administrativos do Ministério, semanalmente;

b) a revista *Educação Nacional*, órgão de documentação pedagógica (cujas responsabilidades cabe ao Comitê Universitário de Informação Pedagógica e na qual o Centro colabora), onde são publicados os pareceres das comissões técnicas do Centro de Documentação, e que se publica uma vez por semana;

c) a revista *Escola Pública* (mensal) que se dirige aos professores primários

d) o *Boletim Bibliográfico*, que publica os pareceres sobre os livros encaminhados à respectiva Comissão.

O Serviço de Edição realiza, ainda, diversas publicações não periódicas.

Além dos órgãos citados, estão ainda anexados ao Centro de Documentação, embora autônomos, o Centro Nacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, sobre o qual já falamos, o Centro Nacional de Ensino por Correspondência e o Bureau Universitário de Estatística e de Documentação Escolar e Profissional.

6 — O CENTRO NACIONAL DE ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA.

Criado por ocasião da Libertação, desenvolve os programas oficiais até o nível de bacharelato e realiza a preparação para um certo número de exames e concursos, inclusive para a carreira de professor. Ocupa-se ainda do aperfeiçoamento do operariado e da preparação de certificados de aptidão profissional nesse setor. Seus cursos são acompanhados por 8.000 alunos e, em 1953, pedidos de inscrição tinham de ser negados, tal a afluência de candidatos.

7- O BUREAU UNIVERSITÁRIO DE ESTATÍSTICA E DE DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL,

Foi criado em 1932 e se destina a esclarecer as famílias sobre os estabelecimentos de ensino profissional existentes na França, as carreiras a que encaminha cada tipo de estudos etc.

8 — CENTROS REGIONAIS DE DOCUMENTAÇÃO

Finalmente, estão anexados ao Centro de Documentação os *Centros Regionais* (os principais são em Toulouse e Strasbourg). Têm eles as mesmas funções do de Paris e elaboram documentação própria ou difundem a enviada da capital.

O traço comum que pudemos verificar em todos os serviços do Centro de Documentação Pedagógica é a grande autonomia e iniciativa do seu pessoal técnico. Baseado num vasto plano do diretor do Museu e pautado já nas sugestões dos técnicos, toda a contribuição pessoal é possível. Com isso se criou um clima de interesse e responsabilidade, que é um dos grandes fatores do êxito desse empreendimento.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE JULHO A DEZEMBRO DE 1955

INSTITUTO NACIONAL DE ESTU-
DOS PEDAGÓGICOS

História da Educação no Brasil — O I.N.E.P. — que vem elaborando o boletim "Bibliografia Brasileira de Educação", que inclui a indexação de livros, artigos e outros documentos não impressos e de que já foram publicados cinco números, referentes a 1953 e 54, abrangendo o total de 1.874 itens, •— tem procurado interessar pesquisadores de todo o país no levantamento bibliográfico para o estudo da história da educação brasileira. Para facilitar a pesquisa, elaborou o I.N.E.P. um roteiro para a coleta de dados, distribuindo-o a faculdade de filosofia, institutos históricos e pessoas interessadas no trabalho. Já se encontravam, em outubro, quase concluído um primeiro levantamento das fontes para estudo da história da educação na Bahia, em andamento o referente a Santa Caterina e iniciada a parte relativa ao Paraná.

Cursos do I.N.E.P. — Em 1955 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ofereceu aos Estados e Territórios 304 bolsas para professores primários, O ano de 1953, foi dedicado ao aperfeiçoamento de professores primários para o trabalho de classe, em centros localizados em Salvador, São Paulo, Curitiba, Rio e Porto Alegre, ao aperfeiçoamento de professores de zonas rurais e Belo Horizonte, e à realização da

beneficiados pelos cursos do I.N.E.P. mais de 1.500 professores.

Os cursos e estágios abrangeram, em 1955: a) aperfeiçoamento de professorado primário no trabalho de classe (25 bolsas para professores de escolas de aplicadas a escolas normais); b) aperfeiçoamento em aspectos de ensino primário ou especializações (65 bolsas destinadas ao preparo de orientadores de ensino rural, de professores de jardim de infância, de desajustados e débeis mentais, cegos, surdos, etc); c) realização de seminários de recreação e jogos, música e Psicologia Educacional (123 bolsas para professores de curso normal); d) aperfeiçoamento de supervisores de ensino através de um curso de Metodologia e Prática de Ensino Primário e aperfeiçoamento em trabalhos manuais (74 bolsas); e) aperfeiçoamento de funcionários de administração educacional (17 bolsas).

todas as unidade da Federação foram contempladas, graças ao planejamento da Coordenação dos Cursos do I.N.E.P.

O ano de 1953, foi dedicado ao aperfeiçoamento de professores primários para o trabalho de classe, em centros localizados em Salvador, São Paulo, Curitiba, Rio e Porto Alegre, ao aperfeiçoamento de professores de zonas rurais e Belo Horizonte, e à realização da

vários cursos de especialização. Ao todo, 164 beneficiários.

A rede do I.N.E.P, abrangeu, em 1954, 364 professores, em cursos de várias modalidades (aperfeiçoamento para o trabalho de classe, desenho e trabalhos manuais, canto orleônico, arte infantil, educação pré-primária, ensino em zonas rurais, etc).

C.I.L.-E.M.E. — A Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, cujas atividades deverão ser absorvidas em 1956 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, desenvolveu no 2º semestre intensa atividade, concluindo projetos em andamento e promovendo a publicação ou distribuição de monografias, como *Estudos sobre o Ceará e Introdução ao Currículo da Escola Primária* e prosseguindo na elaboração da resenha da vida educacional brasileira. Outra publicação foi *A educação secundária no Brasil — O seminário Interamericano de Educação Secundária*,

ampliando edição anterior mimeografada.

Assim, poucos serão os projetos da C.I.L.E.M.E. a se completarem já no C.B.P.E., como os estudos sobre o ensino de geografia, física e português no D. Federal, apenas dependentes, para conclusão, de relatório definitivo, e as pesquisas sobre os sistemas educacionais paulista e baiano.

Construções escolares — Em prosseguimento ao plano de construções do M.E.C, destinado à ampliação da rede escolar do país, através do I.N.E.P., foram concluídas, em 1955, 292 escolas rurais (representando aumento médio de 439 novas salas de aula), 114 grupos escolares (cerca de 456 novas salas) e 13 escolas normais, estas últimas representando, todas, obras de grande vulto.

A situação geral do plano, desde seu início, em 1946, era a seguinte em 31 de dezembro de 1955:

Situação	Escolas Rurais	Grupos Escolares	Escolas Normais
Concedidas.....	7060	748	104
Concluídas.....	1308	562	56
Em construção...	511	119	42
A construir.....	240	67	6

As verbas concedidas para tais construções, exclusive as destinadas a equipamentos, atingem, desde o começo da execução do plano, aproximadamente, um bilhão de cruzeiros, assim especificados:

ER: Cr\$ 443.081.000,00
 GE: Cr\$ 277.978.220,00
 EN: Cr\$ 268.260.117,30

Lembre-se que as salas de aula têm capacidade, cada uma, para 40 alunos, por turno.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS — Pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (C.B.P.E.) com sede no Rio de Janeiro, e Centros Regionais em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre e, posteriormente, onde se tornarem necessários, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Fica, assim, o I.N.E.P. dotado de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro.

Os Centros compreenderão sempre biblioteca de educação, serviço de documentação e informação pedagógica, museu pedagógico, serviços de pesquisa, de cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério e, quando possível, outros como o de educação áudio-visual e material didático.

São objetivos dos Centros Brasileiro e Regionais, entre outros, a elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e reconstrução educacional, elaboração de livros e material didático, aperfeiçoamento de professores, orientadores e administradores escolares.

ENSINO ELEMENTAR

Proposto o restabelecimento da Divisão do Ensino Primário e Normal do M.E.C. — Em fins de julho foi assinada mensagem ao Congresso, propondo a instituição de um órgão federal destinado a administrar as providências referentes ao ensino elementar, como as referentes ao Fundo Nacional do Ensino Primário.

Prevista no art. 10, *a*, da Lei 378. de 1937, fora essa Divisão extinta em 25 de fevereiro de 1946.

2ª Mesa Redonda do Comitê Brasileiro da Organização Mundial de Educação Pré-escolar — Realizou-se em agosto, no D. Federal, com o seguinte roteiro: a criança; o ambiente familiar; o médico; a professora; conclusões.

Projeto de regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário — Em 30 de junho foi encaminhada ao Congresso mensagem presidencial, acompanhada de ampla exposição de motivos do Ministro da Educação, solicitando aprovação de projeto sobre o Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4.958, de 1942, e a que alude o parágrafo único do art. 171 da Constituição Federal.

Nos termos desse projeto, os recursos que a legislação já destina ao Fundo serão acrescidos de dotação orçamentária equivalente a dois décimos da quota de impostos destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Estabelece ainda o projeto **que** o aumento dos recursos federais destinados ao ensino primário se aplique predominantemente na manutenção do ensino fundamental.

Para fixar as normas gerais da ação cooperativa da União com as administrações estaduais, será assinado o Convênio Nacional do Ensino Primário, o qual visará assegurar nos sistemas locais do ensino algumas diretrizes fundamentais comuns.

Ensino primário gratuito nas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 servidores — Exposição de motivos, assinada pelos Ministros da Educação e do Tra-

balho, acompanhada de anteprojeto de lei que dispõe sobre a matéria, foi levada em outubro ao Presidente da República.

Estabelece o anteprojeto, com base na Constituição, que tais empresas são obrigadas a manter ensino gratuito para pais e filhos destes, feita a ressalva dos empregados possuidores de instrução primária ou impossibilitados, por doença ou anomalia grave, de frequentar a escola.

ENSINO MÉDIO

Fundo Nacional do Ensino Médio — Foi empossado, a 9 de julho, no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, o Conselho de Administração desse Fundo.

Através de portaria assinada a 2 de setembro (D.O. de 9-10-1955), aprovou o titular da Pasta o Regimento Interno do referido Conselho, ao qual compete fixar, anualmente, as quotas destinadas aos vários objetivos do Fundo e organizar o plano de aplicação dos recursos. O Conselho será assessorado por uma Comissão Auxiliar.

Para o exercício de 1955, o Conselho aprovou o seguinte esquema de aplicação dos recursos orçamentários de 300 milhões de cruzeiros: 1) importância que não será aplicada, em virtude do plano governamental de economia: Cr\$ 100.000.000,00, 2) importância a aplicar: Cr\$ 200.000.000,00, sendo (a) Cr\$ 100.000,00 para subsídios de manutenção de estabelecimentos de ensino médio e distribuição de diplomas secundário, promoção de salários de professores e auxílios aos estabelecimentos; (b) Cr\$ 85.000.000,00 para auxílios destinados à ampliação e aperfeiçoamen-

to da rede de escolas de grau médio; (c) Cr\$ 10.000.000,00 para bolsas de estudos e (d) Cr\$ 5.000.000,00 de reserva.

ENSINO SECUNDÁRIO

Exames de suficiência — Pela Portaria nº 872, de 2 de agosto de 1955 (D.O. de 26 de outubro), o Diretor do Ensino Secundário baixou instruções sobre exames de suficiência, autorizações especiais para lecionar em estabelecimentos secundários e organização de cursos para os inscritos naqueles exames.

A portaria estende as possibilidades de concessão de autorização, estabelece as regiões nas quais são excluídos ditos exames, bem como aquelas em que, por já possuírem faculdades de filosofia, só serão aceitas inscrições enquanto não houver professores licenciados ou com registro definitivo em número bastante, e enumera, além de outras providências, os elementos que devem ser considerados na determinação dos locais dos referidos exames.

Pela portaria nº 262, de 5 de novembro, do Diretor do Departamento Nacional de Educação, expediram-se instruções para a realização dos exames de suficiência e de cursos intensivos para registro de professor de Canto Orfeônico, nas regiões onde não houver professores legalmente habilitados em número suficiente.

Cursos da C.A.D.E.S. — A Diretoria do Ensino Secundário, através da Campanha de Aperfeiçoamento e Distribuição de Diplomas Secundário, promoveu, em setembro, cursos de orientação de secretários de estabelecimentos de ensino, em Fortaleza, Recife, João Pessoa, Salvador, Belo Horizonte, Juiz de Fora, São Paulo,

Ribeirão Preto, Bauru, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre e D. Federal.

Foram previstos cursos de orientação para candidatos a exames de suficiência para registro de professor, entre 9 de janeiro e 4 de fevereiro de 1956, em 24 cidades.

Reforma do ensino secundário — Em sua última sessão plenária do período ordinário de legislatura em 1955, a Câmara dos Deputados aprovou a redação final da nova lei orgânica do ensino secundário, em seguida enviada ao Senado Federal.

Simplificação e maior flexibilidade curricular, em comparação com a lei vigente, são os aspectos dominantes da futura reforma. Mantêm-se os dois ciclos e os cursos com a mesma duração, limitado porém o número das disciplinas, agora divididas em estruturais (permanentes) e complementares (optativas).

Outra inovação é a contida no art. 49 do projeto, que permite aos maiores de 21 anos, portadores de certificado de licença ginásial ou equivalente, a obtenção de certificado de licença clássica ou científica, mediante a prestação de exames de madureza.

ENSINO INDUSTRIAL

Portaria ministerial n° 270, de 20-VIII-55: (D.O. de 24-VIII-1955) — Considerando que a formação de mestres industriais constitui um dos grandes objetivos dos planos de educação industrial, foi baixada a portaria 270, autorizando as escolas técnicas e industriais equiparadas, a título experimental, a fazer funcionar os cursos de mestria industrial em período noturno e exigir dos candidatos à matrícula prova de esta-

rem trabalhando na indústria há um ano pelo menos, em ofício correspondente.

Além das matérias do currículo oficial, será ministrado o método T.W.I. (treinamento dentro da indústria), em sua versão brasileira.

Convênio da CBAI com a Secretaria do Trabalho, Indústria e Comércio do Estado de São Paulo — Com a Lei estadual n° 3.234, de 27 de outubro de 1955, foi aprovado o convênio celebrado a 20 de outubro do ano precedente entre a referida Secretaria e a Comissão Brasileiro-Americana da Educação Industrial, órgão técnico do M.E.C, com o fim de aplicar, em colaboração, o método de supervisão conhecido como TWI (Training Within Industry).

Cursos de férias programados pela CBAI para 1956 — Serão realizados o curso de aplicação do rodízio, na Escola Técnica Nacional, de 9 de janeiro a 3 de fevereiro, e os cursos de tecnologia e método de ensino, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica de São José dos Campos, São Paulo, de 3 de janeiro a 10 de fevereiro.

Reforma do Ensino Industrial — Pela Portaria n° 26, de 27-1-1955, o Ministro Cândido Motta Filho designou uma Comissão Especial para elaborar anteprojeto de lei orgânica do ensino industrial, a ser enviado ao Congresso.

As idéias principais do trabalho foram as seguintes:

1. A nova legislação cuidaria de imprimir orientação especial à rede de escolas industriais e técnicas do M.E.C, deixando aos Estados e ao Distrito Federal o encargo de regular e conduzir seus próprios sistemas de ensino técnico, respeitadas

as diretrizes e bases de ordem federal.

2. As escolas particulares terão liberdade de organização, obedecendo essas diretrizes e as legislações estadual e municipal.

3. As atuais escolas industriais e técnicas do M.E.C, passarão a ter personalidade jurídica própria e serão administradas por um conselho nomeado pelo Presidente da República e constituído de membros representativos da comunidade em que estejam situadas, no qual predominarão os elementos da indústria. A esse Conselho competirá nomear o Diretor da Escola e com ele planejar os currículos e programas, *ad referendum* da Diretoria do Ensino Industrial.

4. Quanto aos cursos e currículos, as principais alterações foram:

a) O 1º ciclo, de quatro anos, terá sentido de exploração das tendências vocacionais dos alunos, com prática de oficinas.

b) simultaneamente funcionará em cada estabelecimento um curso de aprendizagem industrial, de 20 meses no mínimo, para a preparação de mão-de-obra qualificada para emprego imediato.

c) Os cursos técnicos serão mais extensos (4 ou mais anos).

À Diretoria do Ensino Industrial competirão a assistência técnica e orientação geral das escolas.

Tendências dominantes foram, pois, a descentralização administrativa e a maior flexibilidade curricular.

Em 27 de julho, o Ministro da Educação e Cultura apresentou ao Presidente da República a Exposição de Motivos nº 662, acompanhando o anteprojeto elaborado pela Co-

missão Especial, que, remetido ao Congresso, a 29 do mesmo mês, tomou o nº 501-1955, com a seguinte ementa: "Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do M.E.C, e dá outras providências."

Novo Diretor do Ensino Industrial — Por decreto de 12 de dezembro de 1955 foi nomeado Diretor do Ensino Industrial o Dr. Francisco Montojos. Dos mais acatados especialistas em ensino médio, notadamente o industrial, o retorno do antigo Diretor desse ensino representa, por si só, um programa de ação.

Portaria ministerial nº 330, de 17 de outubro de 1955 — (D.O. de 22-X-55) — Determinou a não prestação de exames finais por parte das turmas de ensino industrial que não tenham 165 dias normais de aula, e a prorrogação do ano letivo para as turmas que não completarem tal período, bem como para as cadeiras que totalizarem menos de 75% das aulas previstas.

Prorrogação do Acordo do Programa de Aprendizagem Industrial entre o Brasil e os Estados Unidos — Por troca de notas de 30 de junho e 29 de julho de 1955, foi prorrogado, até 30 de junho de 1956, o prazo de vigência desse acordo, concluído no Rio de Janeiro a 30-VI-1952.

ENSINO SUPERIOR

Inteira autonomia às Universidades — Por ocasião do ato inaugural da semana dedicada aos 10 anos de autonomia universitária, o Ministro Abgar Renault comunicou que o Presidente da República aprovava exposição do motivo levada à sua apre-

ciação, dando novo entendimento a dispositivo da Lei nº 2.284, de 9 de agosto de 1954, que não exclui da proibição ali contida, quanto à admissão de pessoal extranumerário, o direito de as universidades contratarem o respectivo pessoal.

A exposição de motivos salientou que a inteligência da lei e decreto que a regulamentou feriu profundamente a autonomia das universidades, originando reclamação de todas as congregações. Acentuou que a lei não revogou qualquer dispositivo da legislação anterior pertinente à autonomia universitária, concluindo não ser aplicável às universidades o § 1º do art. 2º da Lei 2.284.

Daí considerar-se o novo entendimento como o único legítimo.

Desdobramento dos cursos de Geografia e História nas faculdades de Filosofia — Foi estabelecido por Lei de nº 2.594, de 8 de setembro de 1955 (*Diário Oficial* de 14 de setembro).

Regulamentada a constituição dos órgãos de representação do corpo discente e suas relações com a direção dos institutos de ensino superior — O Decreto nº 37.613, de 19 de julho de 1955 (*D. Oficial* de 29 de julho e retificação publicada no de 15 de agosto), baixado nesse sentido, tornou obrigatória a existência do Diretório Acadêmico para o reconhecimento e equiparação do estabelecimento. Dos estatutos deverá fazer parte um código de ética dos estudantes.

O Diretório terá, no máximo, nove membros e organizará comissões permanentes, entre as quais, pelo menos, a de beneficência e previdência, a científica e a social.

O presidente do Diretório Acadêmico representará o corpo discente junto à direção da faculdade e nas sessões do Conselho Técnico Administrativo.

Dec. S8.S30, de 10 de novembro de 1955 — (D.O de 17 de novembro) —• Proibiu o funcionamento do curso de bacharelado da Faculdade de Direito de Mato Grosso, mantida em Cuiabá pelo Govêrno Estadual.

Cinqüentenário do ensino de economia no Brasil — Foi comemorado, na Associação Brasileira de Imprensa, a 22 de setembro, tendo o Ministro Cândido Mota Filho pronunciado conferência a respeito desse ensino, oficializado, em 1905, pela Lei nº 1.339.

Ensino Superior no Brasil — Ao iniciar-se 1955, as matrículas no ensino superior ascendiam a 72.652, registrando, com relação a 1954, um aumento de 12% e, quanto às unidades escolares, de 20%. O corpo docente compõe-se de 12.768 professores.

Novas instalações da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro —• Foram inauguradas a 17 de julho.

Os cinco andares da nova sede erguem-se sôbre pilotis, abrangendo área de 9.700 metros quadrados, com capacidade para 2 mil alunos. esse edifício, o primeiro de uma série de três blocos, abrigará provisoriamente as Faculdades de Direito, Filosofia, Engenharia e Serviço Social. Futuramente, ao atual bloco serão acrescentados mais seis andares.

O terreno da Universidade mede cerca de 90 mil metros quadrados.

Universidade de Campinas — Criada em agosto, compreende um total de nove escolas, de filosofia, ciências econômicas, odontologia, di-

reito, enfermagem, serviço social, canto, biblioteconomia e de formação de professores de educação doméstica e trabalhos manuais.

ENSINO EMENDATIVO

Elaboração de anteprojeto de lei sobre ensino emendativo — Em novembro, expediu o Ministro Cândido Mota Filho portaria designando comissão, composta de treze membros, com a incumbência de elaborar anteprojeto de lei dispondo sobre o ensino emendativo em todo o país e assistência aos deficientes em geral. A comissão deverá trabalhar em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Departamento Nacional de Educação.

ENSINO DE TEATRO

Estudantes brasileiros de teatro na Europa — Em outubro seguiu para o Velho Mundo um grupo de jovens estudantes brasileiros de teatro, que participaram do I Seminário para Diretores Teatrais Brasileiros, em Florença. Além do Seminário, tomaram parte os estudantes nos ensaios do Piccolo Teatro de Milão e, em Roma, assistiram às aulas da Academia Nacional Silvio D'Amico, visitando várias escolas de arte de representar e museus.

A viagem, resultante de convite do escritor Pascoal Carlos Magno, cônsul do Brasil em Milão, abrange também Inglaterra, França e Alemanha.

Coube a chefia da delegação a D. Rosa Carlos Magno, diretora do Departamento de Indumentária e de Assistência Social do Teatro Duse.

Curso de especialização teatral para professores — Com a presença de mais de duzentos candidatos inscritos, iniciou-se a 1º de setembro, no Distrito Federal, o referido curso, organizado pela Divisão de Educação Extra-Escolar do M.E.C. O Ministro Cândido Mota Filho presidiu à instalação dos trabalhos.

A duração do curso foi estabelecida até novembro, constando de 24 aulas, de duas lições cada uma, e de 12 conferências. Organizou ainda a D.E.E.E. um torneio Intercolegial de Representação Teatral e um concurso de peças para a juventude.

ENSINO AGRÍCOLA

Regulamento dos Currículos de Ensino Agrícola — O Diário Oficial de 11 de outubro de 1955 publicou o Dec. 38.042, de 10 desse mês, que aprovou o mencionado regulamento.

O título I trata dos cursos de iniciação agrícola; o título II, dos cursos agrícolas, de 2º ciclo (agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola); o título III versa sobre os cursos pedagógicos (magistério de economia rural doméstica, curso de didática do ensino agrícola e curso de administração do ensino agrícola).

ENSINO MILITAR

Dec. 37.999, de 4 de outubro de 1955 (D.O. de 5/X) — Regula a admissão de professores, em caráter provisório, para o magistério do Exército.

São fixadas as condições impostas aos candidatos civis e militares-

Para aqueles é exigido o curso de faculdade de filosofia ou curso superior que ministre especializada-mente a disciplina a ser lecionada.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Foi programado para dezembro o início da venda, abaixo custo, pelo D.N.E., das seguintes obras escolares: Dicionário de Português, do Prof. Silveira Bueno, da Universidade de São Paulo (50.000 exemplares), Dicionário de Latim, do Prof. Ernesto de Faria, da Universidade do Brasil (20.000) e um atlas elaborado pelo Conselho Nacional de Geografia (100.000 exemplares). A edição de tais obras não trará qualquer ônus para o Estado, pois a venda respectiva será promovida ao preço do custo.

Promoveu o D.N.E. os estudos necessários à instituição, em janeiro de 1956, da Campanha Nacional de Material de Ensino (C.N.M.E.).

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

Em 1955 o cadastro do I.N.L. registrava 7.063 bibliotecas no país, das quais cêrea de 4.000 escolares, 518 municipais e 1.729 franqueadas, além das estaduais e privadas.

O I.N.L. vem estimulando as bibliotecas, não só pela assistência *in loco*, como também pela distribuição de livros, cujo total ascende atualmente a 1.601.925 volumes. O Serviço de Assistência Técnica Regional visa em particular à formação do bibliotecário, já tendo visitado duas mil instituições.

NOTÍCIAS DIVERSAS

Ministro Abgar Renault — A 25 de novembro foi empossado no cargo de Ministro da Educação e Cultura o Professor Abgar Renault. O novo Ministro, natural de Minas Gerais, bacharelou-se em Direito em 1929 e, desde estudante, voltou-se para os problemas educacionais, tendo sido professor do Ginásio Mineiro e Escola Normal de Belo Horizonte, do Colégio Pedro II e da antiga Universidade do Distrito Federal. Representou o Brasil na Conferência de Ministros do Panamá e na Conferência dos Educadores, em Londres, ocasião em que foi fundada a UNESCO. Foi Secretário do Ministro da Educação Francisco Campos e seu assistente na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Na administração do Sr. Gustavo Capanema, dirigiu o Departamento Nacional de Educação. De regresso de longa viagem de observação às instituições educacionais dos Estados Unidos, ocupou a Secretaria da Educação de Minas Gerais.

Ao ser nomeado, o Dr. Abgar Renault era professor da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais e presidente, nesse Estado, da Comissão Regional do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Ordem do Mérito Educativo — Pelo Decreto nº 38.162, de 28-X-55 (D.O. de 1º-X-55), como parte das comemorações do 25º aniversário do Ministério da Educação, a 14 de novembro, instituiu o Presidente da República a Ordem Nacional do Mérito Educativo, destinada a nacionais e estrangeiros que, por terem prestado relevantes serviços à causa educacional, poderão ser agraciados

nas seguintes classes: *egregius*, *eminentes* e *exibius*.

Centro Nacional de Educação de Base do Brasil — Com sua inauguração, programada para agosto, doou-se o Brasil do primeiro centro de educação de base sul-americano, em Colatina, destinado a desenvolver estudos antro-po-geo-sócio-econômicos, objetivando o fomento e recuperação das zonas rurais brasileiras e o treinamento de pessoal especializado.

Vários órgãos do M.E.C, empenharam-se na iniciativa, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço de Educação de Adultos do D.N.E.

Projeto de criação do Departamento Nacional do Serviço Social — Foi apresentado à Câmara dos Deputados, em outubro, visando à transformação, com o nome acima, do atual Conselho Nacional do Serviço Social, criado pelo Decreto-lei nº 525, de 1º de julho de 1938. O novo Departamento ficaria subordinado ao M.E.C, tendo como finalidades incentivar o estudo dos problemas de assistência e serviço social, assistir tecnicamente no campo social os poderes públicos e entidades autárquicas, semi-estatais e privadas e promover uma política de equilíbrio social.

Casa do Professor — Foi inaugurada a 26 de setembro, pelo Presidente da República, no Silvestre, à rua Almirante Alexandrino, 1.632, a Casa do Professor, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura em colaboração com entidades públicas e privadas. A Casa tem por finalidade dar ao professor, ao administrador escolar e ao técnico de educação assistência cultural, promovendo-

do-lhe o aprimoramento e o bem-estar.

A Casa possui dois pavimentos, localizando-se no térreo as salas de leitura, de conferências e biblioteca e no andar superior os aposentos para hóspedes e salas de estudo.

Universidade Internacional do Estudos Sociais — Pela Lei nº 2.534, de 6 de julho de 1955 (D.O. de 12-VII-1955), foi o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério das Relações Exteriores, crédito especial de 14 milhões de cruzeiros para atender às despesas com a contribuição única do Brasil à referida Universidade, na criação de um Instituto Brasileiro de Estudos Latino-Americano, em Roma, e manutenção de Centros de Realismo Social no Brasil.

Convênio cultural entre o Brasil e o Peru — Pelo Decreto nº 38.125, de 21 de outubro (D.O. de 25-X-1955) foi promulgado esse convênio, firmado no Rio de Janeiro a 28 de julho de 1945, e que visa a facilitar o intercâmbio cultural-científico entre os dois países, mediante concessão de facilidade a profissionais, professores, universitários e missões culturais.

BOLSAS DE ESTUDO

Em julho estavam abertas inscrições para 10 bolsas de estudo, em 1956, na Universidade de São Paulo, destinadas a pós-graduados, nacionais ou estrangeiros, para especialização em matérias ministradas em quaisquer das faculdades componentes da Universidade. O valor mensal das bolsas é de oito mil cruzeiros e a duração de um ano acadêmico. Os resultados da escolha dos bolsistas serão dados até dezembro.

A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura concedeu 165 bolsas de 6.000 cruzeiros a alunos matriculados nos cursos de agronomia e veterinária dos Estados do Rio, Minas, Bahia e Pernambuco.

Até o dia 31 de outubro, estiveram abertas inscrições para a bolsa Gabriel Zucari, de 300 mil libras, na Universidade de Pádua, no campo das ciências naturais.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior comunicou o oferecimento de bolsas, por intermédio do Instituto Interamericano de Estatística, para os cursos do Centro Interamericano de Ensino de Estatística Econômica e Financeira, devendo o candidato ser proposto por instituição de pesquisa econômica ou estatística dos estados-membros da Organização dos Estados Americanos e atender a certas condições (experiência no setor ou graduação universitária especializada, exame prévio, etc). As inscrições foram abertas até 20 de agosto, podendo ser feitas através da CAPES.

O Conselho Britânico ofereceu bolsas na Grã-Bretanha para o ano letivo a iniciar-se em outubro do corrente e outras para períodos de 3 a 6 meses, entre abril de 1956 e março de 1957, a graduados universitários.

Em outubro foi sancionado pelo Prefeito do Distrito Federal projeto da Câmara dos Vereadores que instituiu 300 bolsas universitárias de 18 mil cruzeiros cada uma, para estudantes que, na realização dos cursos primário e secundário, hajam revelado notável capacidade intelectual e excepcionais penhores vocacionais para determinadas carreiras, depen-

des de cursos superiores a serem realizados no Distrito Federal, e disponham de insuficientes recursos pecuniários (Lei nº 824, de 4-X-1955).

Informou-se que até outubro de 1955 169 brasileiros foram enviados aos Estados Unidos para receberem instrução técnica, por meio de bolsas concedidas pelo Ponto IV. 54 seguiram cursos agrícolas, 24 de administração pública, 26 de modernos meios de transporte, 20 de saúde e os restantes, de organização do trabalho, indústria, mineração, educação e assistência social. Enquanto os bolsistas brasileiros do Ponto IV eram apenas 16 em 1951, subiram a 121, 144 e 156 respectivamente em 1952, 1953 e 1954. Em menos de 5 anos atendeu o Ponto D7 a cerca de 600 bolsistas, num custo aproximado de dois milhões de dólares.

Divulgou ainda a CAPES o oferecimento, pela Embaixada da Alemanha, de sete bolsas de estudo destinadas a graduados brasileiros que desejem aperfeiçoar-se, em 1956-77, junto a instituições científicas e universitárias daquele país. São bolsas concedidas pelo Instituto Alemão de Intercâmbio Acadêmico, Fundação Alexandre von Humboldt e governo da República Federal da Alemanha.

Também a Fundação Elin Wagner, da Suécia, ofereceu uma bolsa de dez mil coroas ou duas de cinco mil a pessoas interessadas na pesquisa científica sobre a participação da mulher na evolução histórica.

O Departamento de Física do Oklahoma Agricultural and Mechanical College, dos Estados Unidos, ofereceu, em novembro, bolsas para curso de pós-graduação em Física.

Em outubro anunciava o Centro Interamericano de Habitação, em Bo-

gotá, bolsas para engenheiros brasileiros desejosos de especialização nesse setor.

Outras oportunidades foram concedidas, pela Fundação Rotária, a candidatos de ambos os sexos, de 20 a 29 anos, de grau universitário

A Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas, ofereceu 170 bolsas a estudantes com curso secundário completo, para cursos de especialização em ciências sociais e técnicas administrativas, para o ano letivo de 1956, mediante concurso de habilitação.

Dez bolsas foram ofertadas a estudantes brasileiros pela Universidade do Chile, para os respectivos cursos de verão.

Em novembro, a pianista Maria da Penha, bolsista do Ministério da Educação em Paris, obteve o 2º lugar, entre 68 concorrentes, no concurso para concessão do Prêmio Bussoni, na Itália, tendo recebido 500 mil libras.

Bolsas de estudo para cursos de aperfeiçoamento em universidades canadenses foram anunciadas em novembro e dezembro pelas Companhias Associadas do Grupo "Light", para brasileiros, de preferência diplomados em medicina, música, ciências puras e aplicadas, com satisfatório conhecimento de inglês ou francês (conforme a universidade escolhida), e idade entre 21 e 35 anos. O valor de cada bolsa anual será de 2.400 dólares canadenses.

O governador do Estado do Rio Grande do Sul sancionou, em dezembro, lei fixando em mil o número de bolsas de graus primário e médio que deverão ser realizadas em internatos de estabelecimentos particulares de Porto Alegre.

Conforme comunicação da CAPES, em dezembro, a Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos, ofereceu uma bolsa para aperfeiçoamento em Geografia, de setembro de 1956 a junho de 1957.

Portaria Ministerial nº 259, de 4 de agosto de 1955 — Assegura aos filhos menores de participantes da força Expedicionária Brasileira preferência para matrículas gratuitas nos estabelecimentos de ensino secundário e comercial sob inspeção federal, nos casos que especifica.

CONGRESSOS, REUNIÕES, CERTAMES

XXXVI *Congresso Eucarístico Internacional* — Realizou-se, no Rio de Janeiro, entre 16 e 25 de julho. Dentre as atividades programadas, várias revelaram interesse educacional, a saber: inauguração da nova sede da Pontifícia Universidade Católica, sessões de estudos para professores e estudantes seminaristas, etc, exposições de arte sacra, catequética e outras, conferências.

Congressistas nacionais e estrangeiros participaram de excursão cultural promovida pela Secretaria de Educação da P.D.F., visitando, em companhia de autoridades, unidades de cada modalidade do sistema educacional municipal, como escolas, ginásios, parques de recreação, centros sociais rurais, clínicas e bibliotecas escolares, sendo-lhes fornecido amplo material informativo.

Quinzena do Escritor Estudantil — Foi programada para julho, pela Associação Brasileira de Publicações Estudantis, a referida Quinzena, compreendendo também a II

Exposição Brasileira de Publicações Estudantis, o I Congresso Brasileiro de Escritores Estudantis, o I Congresso Brasileiro de Artigos Jornalísticos Estudantis e a Semana do Teatro Juvenil.

I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial — Foi instalado a 25 de julho, na capital paulista, na Escola Técnica de Comércio Álvares Penteado, destinado a debater os problemas atinentes à educação profissional para o comércio e funções auxiliares da administração, sob o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Comercial, e com a cooperação da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

O Congresso objetivou três conjuntos de trabalhos: seminários, mesas redondas e conferências.

Segunda Reunião de Inspectores Secionais — Sob a orientação das Diretorias do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, iniciou-se em julho, constituindo o estudo da aplicação do Fundo Nacional do Ensino Médio o seu assunto central. Contou com cerca de cinquenta participantes.

XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública — Realizou-se de 4 a 12 de julho, em Genebra, com a participação de 65 países, inclusive o Brasil, que apresentou relatório sobre o seu ensino, no qual foi referida a existência, em fins de 1954, de 75.165 escolas primárias, com 4.633.344 alunos; 1.785 escolas secundárias, com 540.902 alunos; 883 escolas comerciais, com 103.709 alunos; 539 estabelecimentos de ensino industrial, com 31.054 estudantes e 598 estabelecimentos universitários,

com 64.645 estudantes. Foram assinaladas a organização do Fundo Nacional do Ensino Médio e a elaboração da reforma do ensino secundário.

A finalidade da Conferência foi considerar as informações prestadas pelos ministros da Educação e os temas seguintes: financiamento da educação e ensino das artes plásticas nas escolas primárias e secundárias.

Foi aprovada recomendação no sentido de serem adotadas obrigatoriamente as artes plásticas na escola primária e na maioria das classes da escola secundária (e a título facultativo nas outras).

VI Congresso Latino-Americano de Professores — Programado para julho, em Montevideu, assim, se discriminam seus temas principais: I) condições de trabalho do professor (direitos, deveres, salários), II) a educação e o ensino em face da situação econômica, social e política da América Latina; III) a unidade dos professores latino-americanos.

V Conferência Internacional de Estudantes — Em Birmingham, em julho, a cargo da União Nacional dos Estudantes da Inglaterra, Gales e Irlanda Setentrional. As uniões estudantis de vários países latino-americanos, entre os quais o Brasil, aceitaram os convites que lhes foram enviados. Dentre outros temas sujeitos ao exame dos líderes estudantis, assinala-se o da cooperação prática para intercâmbio de estudos, viagens e informações.

III Congresso Nacional da Mocidade Batista — Encerrou-se a 19 de julho, em Recife, onde se reuniu cerca de 900 congressistas, de 19 Estados. Dentre as teses sobressaíram "O cristão e o Estado", do

Prof. A. Mazoni Andrade, de Minas; "O cristão e o trabalho", do Prof. Luciano Lopes, do Rio de Janeiro, e "O cristão e a Igreja", do Rev. Silas Falcão, de Pernambuco.

Prevê-se para janeiro de 1956, em Niterói, o I Congresso Nacional de Educadores Batistas.

VII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência — Realizou-se em julho, no Recife, merecendo ser registrado o Simpósio de Pesquisa e Humanismo, sob a presidência do Prof. Anísio Teixeira, que apresentou trabalho sobre "Impacto da ciência sobre a evolução social". Outra importante contribuição foi a do Sr. Nelson Chaves, "Universidade, pesquisa e humanismo."

Na Reunião foram apreciadas cerca de duzentas comunicações, por trezentos homens de ciência.

Cuidaram os participantes, entre numerosos outros temas, das pesquisas sobre o ensino ora em realização pelo I.N.E.P, e suas Campanhas, como a CILEME.

III Congresso Brasileiro de Organização Científica — Inaugurou-se a 11 de agosto, na capital federal, sob os auspícios do Instituto de Organização Racional do Trabalho, de São Paulo (IDORT) e da Fundação Getúlio Vargas. Dentro os temas para debate, figuram os métodos de seleção e formação de especialistas em organização, cuja necessidade crescente foi ressaltada. Concluiu-se pelo imperativo de se aparelharem mais escolas de organização científica, reconhecendo-se as possibilidades, para tal fim, das escolas técnicas federais.

IV Festival Universitário de Arte — este certame, promovido pela União Estadual dos Estudantes de

Minas Gerais, foi instalado a 22 de agosto, em Belo Horizonte, compreendendo: salão de artes plásticas, demonstrações folclóricas, audições musicais, palestras e debates, teatro e cinema, arte fotográfica.

I Congresso Brasileiro de Odontopediatria — Realizou-se em Recife, de 28 de agosto a 3 de setembro. Os temas centrais foram: assistência dentária à infância, profilaxia da cárie e Ortodontia preventiva. Dentre as conclusões aprovadas, figuraram a de solicitar ao poder público o estabelecimento do ensino de odontopediatria como cadeira independente, e a de ser criado um serviço do Ortodontia juntamente com a assistência dentária escolar.

XVIII Congresso Nacional dos Estudantes — Efetuou-se, entre 20 e 27 de julho, em Belém, sob o patrocínio da União Nacional dos Estudantes, cuja nova diretoria foi eleita. A U.N.E. é a principal entidade estudantil do país.

VIII Congresso Nacional dos Estudantes Secundários — Efetuou-se em meados de julho, mediante convocação da União Nacional dos Estudantes Secundários. Assuntos centrais programados foram o estabelecimento de diretrizes para obter suplementação do ensino e o congelamento das anuidades escolares, reforma do ensino, etc.

VII Congresso Paulista de Estudantes Secundários — Reuniu-se em outubro, sendo discutidas a suplementação de verbas a colégios particulares, restaurante estudantil e reforma do ensino.

Reuniões Internacionais de Estatística — Efetuaram-se em Quintandinha, Estado do Rio de Janeiro, entre junho e julho, tendo despertado grande interesse o estudo das esta-

tísticas educacionais. Sobre o assunto, representantes brasileiros ofereceram numerosas contribuições.

Encerrada a III Conferência Internacional de Estatística, que se realizou entre 3 e 23 de junho, no dia seguinte principiou a XXIX Sessão do Instituto Internacional de Estatística.

VII Congresso da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos — Realizou-se em julho, no Distrito Federal, sendo eleita a nova diretoria.

III Congresso Nacional dos Estudantes de Engenharia — Instalou-se a 4 de setembro, em Recife, com a participação de delegados de 18 escolas do país.

I Congresso de Ensino da Matemática no Brasil — Realizou-se em Salvador, de 4 a 7 de setembro, sob os auspícios da Faculdade de Filosofia da Bahia, constando do temário os seguintes assuntos:

- a) Métodos gerais de ensino; tendências modernas;
- b) Horários e programas;
- c) O livro de classe;
- d) Aperfeiçoamento progressivo do professor.

A representação paulista apresentou, como sugestão, um programa de matemática mínimo, de assuntos essencialmente formativos, para substituir os atuais, e que foi levado ao conhecimento da Diretoria do Ensino Secundário.

XIV Congresso Estadual de Universitários de Minas Gerais — Reuniu-se em Itajubá, em setembro, tendo sido apreciados os seguintes assuntos: 1) autonomia dos diretórios acadêmicos; 2) reivindicações universitárias; 3) problemas nacionais; 4) relatório da entidade; 5) reforma da União Estadual de Estudantes; 6) prestação de contas.

II Certame de Cultura Latina — Realizou-se em setembro e outubro, no Instituto de Educação e Colégio Pedro II (Seção Norte), congregando alunos e professores desses educandários oficiais.

Congresso de Delegados de Ensino — Reuniu-se, durante três dias, em outubro, em São Paulo, mediante convocação do Departamento Estadual de Educação. O tema central foi o da reorganização das delegacias de ensino e revisão dos quadros de jurisdição das 35 existentes. Foi debatido o anteprojeto que regulamenta em novas bases o concurso para delegado de ensino.

V Semana de Estudos Jurídicos — Promovida em setembro, na Universidade de Minas Gerais, contou com a presença de estudantes de todas as faculdades de professores e magistrados. Compreendeu um curso de extensão universitária, debates e conferências, como a do Prof. Orlando Gomes, sob o título "Da importância das Semanas de Estudos Jurídicos na formação do Estudante de Direito."

II Instituto para Diretores de Escolas Industriais da América Latina — Instalou-se este seminário no Rio de Janeiro, em outubro, congregando 34 estudantes. O seminário resulta do cumprimento do Programa Ampliado de Ajuda Técnica das Nações Unidas. Presidiu à solenidade de instalação o diretor do SENAI, Prof. J. Faria Goes Filho.

IX Congresso Metropolitano de Estudantes Secundários — Inaugurou-se a 22 de outubro, na cidade do Rio de Janeiro. Seu temário abrangeu: Fundo Nacional do Ensino Médio, reforma do ensino, reforma ortográfica, assistência social ao

estudante e programa cultural, esportivo e recreativo.

II Semana de Debates Científicos— Promovida em outubro, na cidade do Salvador, contou cora a participação de numerosos universitários brasileiros, de diversos Estados.

I Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico - Iniciou-se, a 24 de outubro, na Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul, com a representação de numerosas faculdades dos Estados e Distrito Federal. O temário abrangeu dois grupos de assuntos: I) O Ensino de Geometria Descritiva nas Escolas de Engenharia e II) o Ensino do Desenho Técnico, incluindo métodos de ensino, elaboração de programas básicos, e outros temas.

Dentre as resoluções aprovadas sobressaiu a da criação da Sociedade Nacional de Geometria Descritiva.

III Congresso Estadual dos Estudantes Secundários da Bahia — Reuniu-se entre 28 de outubro e 1º de novembro, em Salvador, com a participação de entidades municipais.

I Congresso Municipal dos Estudantes Secundários de Jundiá, São Paulo — Celebrou-se em novembro, sendo aprovada tese referente à criação de um ginásio estadual. Compareceram representantes de agremiações estudantis de outros municípios.

I Semana de Estudos sobre Problemas da Aprendizagem da Matemática nas Escolas Primárias e Secundárias — Promovida pelo Grêmio dos Professores do Instituto de Educação de Porto Alegre, teve início a 7 de novembro, abrangendo seu te-

mário "A matemática na escola primária", "A amplificação do ensino da matemática", "Uma experiência na orientação do aprendizado da matemática na escola secundária," "Sugestões para o ensino da geometria na escola secundária", "A Teoria da Significação na obra de J. Von Vexkull e na personalística de Stern", "Relato e comentário de experiências sobre aritmética significativa no 1º e 2º anos primários."

II Congresso Nacional de Professores Primários — Realizado, com a presença de cerca de dois mil educadores, entre 11 e 18 de dezembro, em Belo Horizonte, seu temário compreendeu, além dos estudos para criação da Federação das Associações de Professores Primários do Brasil:

Assuntos de ordem geral: 1) Supervisão técnica e administrativa do ensino primário; 2) Bases e diretrizes da organização da escola no meio urbano e rural; 3) Bases e diretrizes da educação de adolescentes e adultos; 4) Bases e diretrizes do ensino emendativo; 5) Bases e diretrizes da educação pré-primária; 6) Formação e aperfeiçoamento do professor primário.

Contribuição em monografia sobre os assuntos: 1) Sociologia Educacional. 2) Psicologia Infantil. 3) Filosofia da Educação. 4) Instituições Escolares. 5) Contribuições da família para a execução de tarefas escolares.

Assuntos didáticos — 1) Didática no ensino primário: da linguagem, da matemática, da geografia, da história do Brasil, das ciências naturais e do catecismo. 2) A Educação física, recreação e jogos na escola. 3) O desenho, a modelagem e os trabalhos manuais como elementos auxiliares na educação. 4) O

canto e a educação musical. 5) Confronto dos programas de ensino primário nos Estados.

Assuntos administrativos: 1) Organização e administração do ensino primário e remuneração do professor primário e seu padrão de vida. 5) Legislação comparada no ensino primário.

O Congresso foi promovido pela Associação de Professores Primários de Minas Gerais, com o patrocínio do M.E.C, e do Governo Estadual.

Jornada Universitária Rio-Grandense de Economia e Finanças — Foi programada para o período de 9 a 12 de novembro, pela Faculdade de Ciências Econômicas do URGs. O temário compreende dois grupos de assuntos: I — Desenvolvimento econômico e II — Política financeira nacional.

II Seminário sobre o Ensino da Medicina Preventiva e Social — Efetuou-se no mês de outubro, em Vina del Mar, no Chile, sob o patrocínio da Repartição Sanitária Panamericana, com a participação de 32 delegados brasileiros. Seus quatro principais temas foram: 1) Objetivos do ensino da medicina preventiva e social; 2) métodos de ensino; 3) correlação do ensino da medicina preventiva e social com as demais cátedras e 4) colaboração entre os serviços das faculdades e os oficiais.

III Seminário de Educação Rural — De 8 a 11 de dezembro, na Fazenda do Rosário, Minas Gerais, sob o patrocínio do M.E.C, Secretaria Estadual de Educação e Sociedade Pestalozzi, de Belo Horizonte. Temário: Formação do professor primário rural; Orientação técnica e supervisão do ensino rural no interior, centros de treinamento de edu-

cação rural e granjas escolares; didática do ensino primário nas zonas rurais; Instituto Superior de Educação Rural, órgão de pesquisa, orientação, preparação e especialização em educação, para zonas rurais; criança e adolescentes no meio rural; confronto dos códigos do ensino rural em vigor no Brasil.

Conferência de Educação da Casa Branca — Dentre os cinquenta observadores de 33 países que assistiram à Conferência Nacional de Educação convocada pelo Presidente dos Estados Unidos da América, reunida em novembro, em Washington, figuraram três brasileiros. Participaram da conferência 2.000 delegados dos Estados da União americana, para discutirem a ajuda nacional aos Estados e territórios em questões educacionais.

CURSOS

Instituto Superior de Estudos Brasileiros — Com a finalidade de promover o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais e com o objetivo de possibilitar a análise e compreensão da realidade brasileira, foi instituído por decreto federal o I.S.E.B., dirigido por um Conselho Curador com a assistência de um Conselho Consultivo. Caberá ainda, ao I.S.E.B., por delegação do Ministro da Educação e Cultura, a celebração de acordos com entidades culturais.

Em 7 de outubro foram inaugurados os cursos do I.S.E.B., com a conferência do Prof. Sant Tiago Dantas sobre "A crise brasileira e o dever dos intelectuais," tendo usado da palavra o Ministro Cândido Motta Filho.

O I.S.E.B. pretende realizar seu programa em 1956 através de cinco setores, os de Economia, Sociologia,

Ciência Política, História e Filosofia.

Conferência sobre relações internacionais do Brasil, promovidas a partir de 24 de novembro pelo Conselho Deliberativo da Casa do Estudante do Brasil — O referido curso a cargo do escritor Renato Mendonça, abrangeu os seguintes temas: 1) Ocaso do vice-reino do Prata; 2) antagonismo entre Oriente e Ocidente; 3) Objetivos permanentes da diplomacia brasileira.

Cursos de extensão na Universidade de Minas Gerais sobre tendências políticas contemporâneas — Promovidos em julho, a cargo de professores da Universidade de S. Paulo, compreenderam os seguintes grupos: 1) Fundamentos geográficos do poder político; 2) Problemas atuais da organização econômica; 3) Sociedade e Estado no Brasil; 4) Partidos políticos.

ALAGOAS

Centro Educacional de Maceió — Foi celebrado acordo, em julho, entre o M.E.C, e o governo estadual, para prosseguimento do Centro, que reunirá o Colégio Estadual, a Escola Normal, a Escola de Aplicação, as de Artes Plásticas e Músicas e a Casa do Estudante Secundário.

O Centro proporcionará formação adequada ao magistério e um elevado padrão de ensino médio, flexível e variado, representando uma das mais expressivas realizações programadas pelo I.N.E.P.

BAHIA

Convênio sobre ensino primário

Realizou-se, em agosto, na Secretaria de Educação, que a promoveu,

uma reunião de prefeitos para tratar de problemas do ensino, ficando deliberado:

— Nomear a Secretaria de Educação e Cultura professoras leigas, de acordo com a Lei nº 557, de 23-5-953, e respectiva regulamentação, para as escolas estaduais do interior a que não concorram professoras diplomadas.

— Celebrar a Secretaria convênios com as prefeituras municipais para instalação de cursos primários em todos os povoados onde não existam escolas estaduais ou municipais. A contribuição anual do Estado para cada curso será de Cr\$ 3.600,00 (março e novembro), pagando-se a importância do convênio em março, junho e setembro.

Atividades da Secretaria de Educação — Em entrevista ao "Diário da Bahia", a 1º de janeiro de 1956, relatou o Secretário Aloísio Short as principais iniciativas de sua pasta: medidas para dinamizar o ensino, estudos sobre o anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino, exame da situação dos professores afastados de suas lotações, revisão e atualização dos programas primários por uma comissão designada pela Portaria nº 5.011, melhoria do sistema de inspeção (rodízio de inspetores, pagamento antecipado de diárias, providências para aberturas de concurso), reajustamento na sistemática de admissão de diretores de escolas, realização em 1956 de cursos para inspetores, delegados escolares, diretores e professores, melhoria e maior objetividade dos exames nas escolas públicas e de admissão ao Instituto Normal, a ampliação e melhoria da rede de prédios escolares, ação direta junto aos municípios e convênios com

os mesmos para realizar a campanha por *uma Escola em cada povoado*.

CEARÁ

Criada a Faculdade de Engenharia do Ceará — Pelo Decreto nº 37.852, de 3-X-955 (D.O. de 6-IX-955), o Presidente da República dotou o Ceará de mais essa Faculdade, com sede em Fortaleza e integrada no M.E.C.

Reunião dos Delegados de Ensino •— Promovida pelo Diretor de Orientação e Fiscalização do Ensino, efetuou-se em novembro, em Fortaleza, sendo debatidos os principais problemas do ensino elementar na capital e interior do Estado.

DISTRITO FEDERAL

Plano de colaboração entre o Instituto Nacional de Surdos-Mudos a Secretaria Geral de Educação e Cultura da P.D.F. — Em princípios de dezembro foi assinado o referido plano, através do qual serão criadas condições para a educação primária dos deficientes da audição e da palavra, em caráter experimental, nas escolas municipais destinadas a quaisquer crianças. A medida visa acabar com a segregação das crianças privadas desses sentidos e cuja aprendizagem era quase exclusivamente feita pelo processo mímico. Já a Lei nº 649, de 31 de outubro de 1951, previa a criação de escolas primárias para deficientes a fim de integrá-los na sociedade.

Pelo convênio, aceitará a P.D.F., a partir de 1956, matrículas de surdos-mudos, em cujos ensinamentos colaborarão supletivamente os professores especializados do I.N.S.M.

Em conseqüência, o Secretário Haroldo Lisboa da Cunha assinou resolução dispondo sôbre a matéria.

Matricula de crianças cegas nas escolas primárias da P.D.F. a partir de 1956 — Foi autorizada pela Resolução nº 64, do Secretário Geral, de 29 de setembro de 1955, em conseqüência de acordo com o Instituto Benjamin Constant, da mesma data.

Acesso direto ao curso normal — O *Diário Oficial* de 10 de novembro de 1955 publicou a Lei municipal nº 831, de 8 do mesmo mês, que dispensa do exame de admissão ao Curso de Formação do Professor Primário do Instituto de Educação, da Escola Normal Carmela Dutra e de outras escolas normais da P.D.F. que venham a ser criadas, os alunos desses educandários que neles tenham feito o curso ginásial com média global igual ou superior a seis.

Normas para organização e funcionamento das Caixas escolares nos cursos de ensino supletivo subordinados ao Departamento de Educação de Adultos da P.D.F. •— Foram baixadas pelo Decreto municipal nº 13.076, de 2 de dezembro de 1955 (D.O. de 5.XII). O objetivo principal dessas caixas será prestar assistência social aos alunos desses cursos, sendo vedado às caixas contribuir para festas de qualquer espécie.

Encargo Distrital de Círculo de Pais e Professores — Foi instituído pela Resolução nº 57, de 31-VIII-1955, do Secretário Geral de Educação da P.D.F., face ao papel preponderante de tal círculo na educação da criança. O encargo, instituído em cada Distrito Educacional, será desempenhado por um professor, sem prejuízo de suas funções.

Pela Resolução nº 58, da mesma data, foi instituído no Departamen-

de Educação Primária, em caráter excepcional, um curso de Orientação Educacional para professores primários.

Programas de ensino da 5ª série - (Curso primário complementar) O *Diário Oficial* de 19 de outubro publicou a Lei municipal nº 828, de 18 do mesmo mês, que dispõe sobre esses programas nas escolas primárias da Prefeitura do Distrito Federal, estabelecendo sua identidade com os do exame de admissão ao curso ginásial adotados pelo M.E.C.

Decreto municipal nº 12.911, de 4 de agosto de 1955 — Aprovou o Regimento Interno do Instituto de Serviço Social, da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

Decreto municipal nº 13.113, de 28 de setembro de 1955 (D.O. de 29-XII) — Mandou adotar nas escolas rurais o ensino primário complementar.

Novo Secretário Geral de Educação e Cultura — A 6 de dezembro foi empossado no cargo de Secretário de Educação da P.D.F., que já exercera anteriormente, o educador Mário Paulo de Brito.

MINAS GERAIS

Reforma do ensino elementar — O órgão oficial "Minas Gerais", de 11 de dezembro, estampou o projeto de lei nº 487, que dispõe sobre o ensino pré-primário e primário no Estado, estabelecendo as normas que os regerão, estipulando sobre os respectivos quadros de pessoal e regulando as condições de provimento dos cargos e funções que lhes são próprios.

Nos termos do projeto, a direção superior desses ensinos caberá ao Governador e ao Secretário de Educação, assistidos, em caráter consultivo, pelo Conselho Estadual de Educação.

A educação pré-primária, destinada às crianças de 4 a 6 anos, será ministrada nos jardins de infância.

A educação primária compreenderá: 1) ensino fundamental comum para crianças de 7 a 14 anos; 2) ensino supletivo, para adolescentes e adultos; 3) ensino emendativo e especial, para menores débeis, cegos, surdos, mudos e retardados.

Transferida à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais a Escola Média de Agricultura do Florestal — Operou-se a transferência pela Lei estadual nº 1.360, de 5 de dezembro de 1955 (publicada em "Minas Gerais" de 6-12-1955). Serão mantidos na Fazenda do Florestal, pela Universidade Rural, os cursos de iniciação agrícola, mestría, de técnicos agrícolas e médio, além de cursos rápidos e práticos e de extensão e de atividades experimentais.

Colégio Militar — O govêrno estadual, com a colaboração de uma comissão do Exército, promoveu, no segundo semestre de 1955, os estudos necessários à instalação desse Colégio em Belo Horizonte, esperando-se possa funcionar em 1957. Terá capacidade para 1.000 alunos, em regime de internato.

Conselho Superior de Instrução — Empossou-se em agosto. Trata-se de órgão consultivo especializado, integrado por técnicos que funcionarão junto à Secretária de Educação, estudando e propondo medidas destinadas ao aperfeiçoamento do ensino. Emitirá pareceres de natureza téc-

nica e administrativa e apreciará obras didáticas, além de outras atribuições.

Os conselheiros empossados foram os Professores Abgar Renault, Bolívar de Freitas, Levindo Lambert, Orlando de Magalhães Carvalho, Aires da Mata Machado Filho, Ana Coaraci dos Santos Torquato, Heli Menegale, Emanuel Brandão Fontes, Mário Casassanta e srs. Emílio Moura, Francisco Albuquerque, Geraldo Linhares, Geraldo Chagas e Luís de Melo Viana Sobrinho.

Escola Anísio Teixeira — Inaugurou-se em agosto, em Lagoa Bonita (Cordisburgo), o moderno prédio das Escolas Reunidas "Professor Anísio Teixeira", com a presença do Secretário de Educação.

Regulamentado o ingresso no magistério público do Estado — Pela Portaria nº 647, de 21 de setembro, o Secretário de Educação regulamentou a nomeação de professores regentes para o quadro do magistério estadual, que se processará mediante concurso de títulos para provimento interino. Os candidatos deverão ter de 18 a 35 anos e o curso de formação de professores, curso normal de 2º grau, curso de regentes de ensino ou curso normal de 1º grau.

Nova Secretaria — Em dezembro encaminhou o Governador mensagem à Assembléia, propondo a criação da Secretaria de Cultura, que encampará a Rádio Inconfidência, Departamento de Cultura e de Informações, Arquivo Público Mineiro, Imprensa Oficial e demais órgãos de cultura mantidos pelo Estado.

Rede escolar primária mineira — De acordo com informações divulgadas em dezembro pelo Serviço de Estatística da Secretaria de Edu-

cação do Estado, funcionavam em Minas Gerais, a 31 de março, 11.202 unidades escolares, com 25.451 professores e 863.685 alocados os cursos de ensino supletivo da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, que abrangem cerca de 2.000 unidades escolares.

A matrícula nas escolas estaduais representa 58% do total; nas municipais, 34%; nas particulares, 7% e nas federais cerca de 1%.

Instalação do Instituto Pestalozzi de Juiz de Fora — Procedeu-se em agosto, com a presença do Secretário de Educação. Destina-se, especialmente, à educação de excepcionais.

Ginásio Estadual de Divinópolis — Foi criado pela Lei nº 1.298, de 18 de setembro de 1955 ("Minas Gerais" de 20 de setembro).

Cursos de Extensão da Universidade de Minas Gerais — Foi instalado em julho um curso de "Tendências Políticas Contemporâneas e a Realidade Brasileira", a cargo de professores paulistas.

Na Escola de Engenharia foi iniciado mais um curso, de agosto a dezembro, de especialização em engenharia sanitária, elevando a seis os cursos de extensão ali ministrados,

5ª Olimpíada Estadual Estudantil — Programada para o período de 18 a 25 de novembro, foi adiada para 25 a 30, em Barbacena.

PARAÍBA

Instalada a Universidade da Paraíba — Efetuou-se a 16 de dezembro, com a presença do Governador, a instalação da Universidade paraibana.

PERNAMBUCO

Segundo Ciclo de Conferências do Instituto Joaquim Nabuco em 1955 — Iniciou-se em julho, sendo a aula inaugural proferida pelo Prof. Anísio Teixeira, sobre "Bases naturalísticas e culturais da teoria lógica de Dewey."

Federalizada a Universidade Rural de Pernambuco — Por Lei de nº 2.524, de 4 de julho de 1955 (*Diário Oficial* de 13 de julho), federalizou-se a Universidade Rural de Pernambuco, que passou a funcionar sob responsabilidade do Ministério da Agricultura.

A Universidade compõe-se da Escola Superior de Agricultura, Escola Superior de Veterinária e Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

PIAUI

Merenda Escolar — Firmou-se convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e o Governo Estadual, a ser executado pela Campanha de Merenda Escolar, no sentido de atender, em 1955, cerca de 30.000 escolares piauienses.

Convênios semelhantes foram celebrados com os demais Estados.

PARANÁ

Tem novas instalações a Universidade — A Universidade do Paraná está passando por notável ampliação de suas instalações: Foram construídos cerca de 6.000 m², compreendendo as faculdades de direito e de medicina, e reformados cerca de 5.500 m².

O Hospital de Clínicas, em construção, abrigará 900 doentes, comportando área total de 39.500 m². Seu bloco central terá 16 pavimentos.

RIO DE JANEIRO

Nova organização escolar — Foi sancionada, em dezembro, lei estadual dispondo sobre nova organização escolar dessa unidade federada, cujo território ficou dividido em vinte e duas regiões escolares, para fins de administração e orientação técnico-pedagógica. Em cada região haverá uma Inspeção Regional de Educação Primária.

Os concursos para ingresso no magistério serão realizados pela Divisão de Estatística e Pesquisas Educacionais, e os de remoção, pela Divisão de Organização e Orientação Pedagógica.

RIO GRANDE DO NORTE

Merenda Escolar — Foi assinado em julho acordo entre o M.E.C. e o Governo estadual para fornecimento, pela Campanha de Merenda Escolar, de alimentação a 40.000 escolares dessa unidade federada.

RIO GRANDE DO SUL

Criado o Instituto Educacional do Lami — A 22 de julho foi sancionada lei municipal criando em Porto Alegre esse instituto, para menores desamparados do sexo masculino, em regime de internato.

O Instituto ministrará ensino primário e, paralelamente, profissional, agrícola e industrial.

SANTA CATARINA

Criada o Universidade de Santa Catarina •— Um dos fatos mais assinalados do último trimestre de 1955, em Santa Catarina, foi a assinatura do ato legal de criação dessa Universidade, pelo governador do Estado.

SAO PAULO

Revisão dos textos de História no curso primário — Designado pelo Secretário de Educação para proceder a tal revisão, o historiador Tito Livio Ferreira, do Museu Paulista, examinou vários livros, até abril, observando o seguinte critério, conforme declarações prestadas ao periódico "A Gazeta", de São Paulo, edição de 21 de novembro: a) modernizar os termos arcaicos em desuso; b) atualizar os textos consoante estudos recentes; c) despojar os textos de expressões desnecessárias e pejorativas; d) acentuar a preocupação da verdade histórica; g) restituir à História seu valor educativo, dando à infância noções sumárias, mas exatas, dos trabalhos de nossos maiores; h) despertar na criança o respeito ao passado como estímulo para o futuro, porque a história é a lição da experiência humana em função do porvir.

Permitidos exames finais de segunda época para alunos investidos de mandato eletivo, no ensino normal — Nesse sentido foi promulgada, a 2 de dezembro, a Lei estadual nº 3.253, desde que o exercício desse mandato se verifique fora da sede das respectivas escolas.

Regulamentação do ensino religioso — Em decreto assinado em julho, dispôs o govêrno estadual sôbre re-

gulamentação desse ensino nas escolas primárias, secundárias, técnicas e normais do Estado.

Cursos de Extensão sôbre Engenharia Industrial — Para início em agosto, foram programados pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo vários cursos, iniciando uma série que abrangerá todos os aspectos da organização industrial.

Regulamentado o funcionamento dos cursos primários nas cadeias públicas — Foi assinado decreto pelo governador do Estado, a 17 de julho, regulamentando o dispositivo da Lei nº 2.699, de 17-VII-1954, que estabelece a existência de classe de ensino primário e educação de adultos nas cadeias públicas.

Ao professor primário designado para tais cursos serão concedidas vantagens especiais.

Criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto — Pelo Decreto municipal nº 249, de 25 de agosto, foi criada essa faculdade, primeira unidade da futura Universidade Municipal, já instituída na Lei nº 394, de 26 de maio de 1955.

Inaugurado o novo prédio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba •— A 10 de setembro deu-se a inauguração, com a presença do Ministro Cândido Mota Filho.

Conselho de Orientação Educacional — Pelo Decreto nº 24.896-A, de 26 de agosto, publicado em 4 de setembro, o governador do Estado criou, com a designação acima, esse órgão técnico-consultivo, que se comporá de 11 conselheiros.

Novo Secretário de Educação — Exonerando-se, a pedido, D. Carolina Ribeiro, foi nomeado, por de-

creto de 19 de outubro, para o cargo de Secretário Estadual de Educação, o deputado Vicente de Paula Lima.

A transmissão do cargo ocorreu a 21 do mesmo mês.

EXTERIOR

Casa do Brasil na Universidade de Paris — A respectiva pedra fundamental foi lançada a 29 de julho. O prédio obedecerá a projeto do arquiteto Lúcio Costa e abrigará 100 estudantes, possuindo ainda aparta-

tamentos para intelectuais em visita a Paris.

A construção, a cargo do escritório de Le Corbusier, deverá terminar em 18 meses.

A Educação no Mundo — Sobre esse título divulgou a UNESCO interessante trabalho, que orça em 272 milhões os alunos dos cursos primário e de segundo grau, no globo, enquanto a população mundial em idade escolar era de cerca de 550 milhões.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

BAHIA

Sôbre as providências adotadas pela Secretaria de Educação para ampliação e melhoria do ensino primário no Estado, o jornal "Diário da Bahia", em edição de 1? de janeiro do corrente ano, depois de ouvir o Prof. Aloysio Short, Secretário da Educação, publicou o seguinte:

"Medidas para dinamizar o ensino

Providos os vários cargos diretivos da Secretária de Educação, declarou-nos aquele titular os seus propósitos de impor ao ensino os rumos que as circunstâncias estão a exigir. O primeiro alarme da situação desalentadora do ensino baiano, disse-nos o titular da educação, foi o seu relatório de 18 de maio do corrente ano ao Exmo. Sr. Governador Antônio Balbino. — Visando a restabelecer o império da lei na política de pessoal dos serviços de educação, para adotar as palavras do próprio Governador, dentro de uma orientação impessoal e fiel aos rumos educacionais traçados pelo Chefe do Executivo baiano, está o Secretário de Educação levando avante várias medidas objetivas para impulsionar o ensino primário em nosso Estado e reorganizar os quadros do magistério. este importante setor da administração estadual envolve um elevado número

de problemas que precisam ser atacados e resolvidos, como, aliás, já se está fazendo.

Professores fora de suas lotações

O difícil problema dos professores fora de s quadro do Interior e servindo na Capital, após estudos por técnicos desta Secretaria, foi encaminhado com um anteprojeto devidamente fundamentado ao Exmo. Sr. Governador Antônio Balbino a fim de que S. Excia, possa fazer tramitar o caso ao Legislativo para o seu urgente pronunciamento. Ao lado disto, e para erradicar as últimas conseqüências do fenômeno, está a Secretaria providenciando no sentido de serem retomados os estudos do anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino a fim de se dar base constitucional à legislação da educação em nossa terra.

Programas para as escolas

Outro assunto de repercussão na eficiência e qualidade do ensino é o referente aos programas primários.

Determinou-se a sua revisão e atualização, para o que a Port. 5.011 designa a Comissão encarregada dos necessários estudos. Esta Comissão é constituída por inspetores de ensino, diretores de escola, professores regentes da Bahia, além de chefes de Seções

técnicas da Secretaria. O atual programa data de 1943 e a sua tiragem não satisfaz às necessidades do magistério baiano.

Inspecção do ensino primário

A inspecção do ensino é um dos pontos de maior importância no quadro educacional do Estado. Com cerca de 70 inspetores estabelecidos na contingência de lançar mão dos comissionados para atender às necessidades inspecionais no interior, devido à grande concentração desses técnicos na Capital.

Vai ser aberto concurso para vagas existentes e, desde já, determinam-se, também, à Superintendência do Ensino Elementar duas providências inadiáveis: o rodízio dos inspetores da Capital, Subúrbios e Interior, o que, aliás, é medida regulamentar, e o pagamento antecipado, na própria Secretaria de Educação, das diárias a que esses leais servidores têm direito em serviço no interior para lhes garantir tranqüilidade e eficiência de ação.

Diretores de escolas

Alguns reajustamentos na sistemática da admissão dos diretores de escola, é medida que se impõe. O cargo de Diretor em nossa legislação é de confiança quando deveria ser cargo técnico. Para obviar essa incongruência, a Secretaria de Educação estuda, no momento, uma fórmula contratual para admitir os novos diretores de acordo com a sua aptidão técnica revelada através de cursos, entrevistas, ou exames da vida curricular, condicionada ao item de enquanto bem servir.

Cursos para inspetores, delegados escolares, diretores e professores

Dentro das disponibilidades orçamentárias para 1956 pretende a Secretaria de Educação realizar cursos para os técnicos acima enumerados. Quanto aos cursos de professores primários, a realizar o primeiro, em colaboração com o I.N.E.P., em Caetité, no alto sertão baiano, em julho de 1956, já estando o titular da Secretaria em pleno entendimento com o Dr. Anísio Teixeira, ilustre diretor daquele Instituto.

Exames nas escolas públicas e exames de admissão

Os exames são processos de avaliação e verificação de conhecimentos dos escolares. Foram realizados na época própria e, aqui na Capital, constaram de provas objetivas, transcorrendo dentro da maior seriedade sob a responsabilidade de inspetores e diretores escolhidos para este fim.

Proporcionalmente à população total da Capital baiana, ainda são desalentadores os resultados das conclusões de curso em nossas escolas primárias e os índices de matrícula. Assim, dos 1.188 meninos matriculados no 5º ano em 1955 em todas as escolas públicas foram aprovados 960 e, no 4º ano, 2.191 matriculados, lograram promoção para o 5º ano apenas 1.260. A seção competente já expediu até agora 1.595 diplomas de curso primário, sendo 960 para a Capital e 635 para os subúrbios. A respeito da expedição dos diplomas de 5º ano está a Secretaria no firme propósito de corrigir as anomalias verificadas

no último exame de admissão ao Instituto Normal, exigindo, de agora em diante, no ato da inscrição, a apresentação do comprovante de realização do curso primário completo, a fim de evitar se repita o alarmante fenômeno das reprovações em massa, de sérias conseqüências, inclusive para a própria personalidade em formação da criança. Neste sentido já foi oficiado ao Diretor daquele Estabelecimento, o ilustre educador Dr. Antônio Pithon Pinto, solicitando os elementos para se fazer uma investigação segura das causas do fenômeno.

Prédios escolares

A política de prédios escolares vem sendo cuidada não só em relação à ampliação dos que se acham em estado precário nesta Capital como em relação ao estudo das condições para a ampliação da rede. Para isto, a equipe de engenheiros da Secretaria chefiada pelo Dr. Emanuel Machado tem sido incansável nos seus estudos e trabalhos para a solução do magno problema.

Convênio de ensino com os municípios

A Secretaria de Educação convocou os Prefeitos para reuniões que se realizarão nos dias 20, 21 e 22 de agosto deste ano com a presença do Governador Antônio Balbino a fim de serem estabelecidas as bases de um Convênio a ser firmado entre o Estado e as Prefeituras, para ampliação da rede escolar municipal, em regime de cooperação, dentro dos objetivos da campanha — "*Uma escola em cada povoado*"

Para estabelecer os primeiros contatos já o Superintendente do Ensino Elementar, Prof. Sá Teles, fêz publicar pela imprensa oficial convite aos Srs. Prefeitos que se encontrem na Capital para um exame preliminar da situação educacional em cada município.

Logo que os termos do Convênio Educacional típico, discutido nas reuniões citadas, obtenham a aprovação de S. Excia, o Governador Antônio Balbino, entrará a Secretaria de Educação a agir diretamente. A Câmara dos Legisladores Estaduais no presente exercício aprovou a verba orçamentária de quinze milhões de cruzeiros para suplementação, pelo Govêrno, do ensino municipal através dos convênios e acordos de prestação de serviço educacional.

Bases dos convênios com os municípios

Os convênios estabelecerão, em linhas gerais, a constituição de um Conselho Municipal de Educação, a obrigação do Estado auxiliar a instalação de cada nova escola que o município instalar com a contribuição anual de Cr\$ 3.600,00 (três mil e seiscentos cruzeiros), a obrigação da Prefeitura dar o prédio e equipamento para a escola, cabendo ao Estado o suprimento do material didático, a realização de cursos intensivos para as regentes municipais, cujo planejamento caberá à Secretaria de Educação através da Superintendência do Ensino Elementar, bem como a supervisão técnica das escolas, e outros encargos e compromissos recíprocos.

Ação direta junto aos municípios

Cumprindo os rumos da política educacional, preconizada pelo Governador Antônio Balbino, que recomenda uma ação direta, no Interior do Estado, a Superintendência do Ensino Elementar está promovendo duas reuniões de Prefeitos do Interior, a serem presididas pelo titular da Educação, onde se irão estudar as bases para a municipalização gradual do ensino nas zonas do Estado que dispõem de melhores recursos econômicos. A primeira, entre 20 e 23 de janeiro próximo vindouro, será em Itabuna, com a participação dos Prefeitos Municipais de Una, Ilhéus, Ibicaraí, Coaraci, Itajuípe, Uruçuca e Ubaitaba. Objetiva essa reunião o exame de bases próprias para convênios de educação naquelas áreas, e o estabelecimento da supervisão técnica das escolas pela Secretaria de Educação e de uma lei orgânica do ensino municipal.

A segunda reunião, ainda sem data prevista, tem o mesmo objetivo da anterior e será levada a efeito em Jequié, onde se concentrarão os chefes dos executivos dos municípios circunvizinhos, todos vivamente empenhados na solução conjunta do problema educacional da zona.

O ensino particular

É reconhecida a grande importância da iniciativa particular nos empreendimentos de interesse coletivo. A educação, como função necessária de uma comunidade, não escapa à regra. Todavia, disse-nos o titular da Secretaria da Educação, é urgente uma disciplinação e sistematização mais consentânea do ensino particular, com as normas e

princípios legais da escola pública. Os próprios jornais diários desta Capital têm comentado a existência de escolas particulares onde os interesses comerciais superam os elevados objetivos de educar e onde, por isto mesmo, as normas pedagógicas são relegadas a segundo plano. A exigência do registro, devidamente formalizado, e das condições mínimas de habilitação do pessoal docente, material, instalação etc, tem de ser cumprida.

Considere-se aqui, também, a questão dos professores estaduais servindo em instituições particulares, que foi um dos fenômenos de maior incidência no governo passado, ferindo, até, em alguns casos, o princípio constitucional da gratuidade da instrução pública, vez que em certas instituições, apesar de existirem professores do mag cobravam mensalidades aos pais das crianças matriculadas.

Visando a fixar as normas por que se regerão as relações entre a Secretaria de Educação e as instituições particulares, o seu titular submeteu, meses atrás, um expediente à consideração do Exmo. Sr. Governador Antônio Balbino, de que resultou a Portaria nº 3.467, de agosto passado, a qual estabelece as normas e requisitos indispensáveis para que a Secretaria de Educação possa pôr professores estaduais à disposição de instituições particulares. As condições irão servir de elementos para os Acordos que nestas férias serão celebrados entre o Estado e as Entidades de Direito Privado e numa delas se estabelece que em qualquer tempo que o Estado, através de inspeção escolar, verificar que a instituição particular

recebe estipêndio do aluno matriculado, tornará sem efeito a designação dos respectivos professores."

DISTRITO FEDERAL

Ê o seguinte o texto da Mensagem, relativa a 1955, enviada pelo Exm^o Senhor Prefeito do Distrito Federal à Câmara dos Vereadores, na parte relativa à educação e cultura:

"Da maior importância e complexidade é a tarefa que cabe à Municipalidade no campo da educação e da cultura. Seus encargos abrangem o ensino primário, ministrado em extensa rede de estabelecimentos que servem a maior parte da população estudantil do Distrito Federal; o ensino secundário e o médio, em elevado número de ginásios e escolas técnico-industriais; o ensino normal, em dois estabelecimentos especializados; e grande número de outras atividades e iniciativas de natureza educacional ou cultural. Por isso mesmo a presente administração tem considerado os problemas educacionais e culturais entre os que reclamam tratamento de prioridade, e a seguir acham-se expostas as principais dentre as providências através das quais vem sendo concretizado o interesse com que o atual Executivo da Cidade encara tais assuntos.

Educação primária

Entre os pontos que estavam ou ainda estão a pedir correção ou aperfeiçoamento no tocante ao ensino primário, talvez mereça referência inicial a insuficiência numérica da rede escolar (296 escolas em fins de 1954), não raro agravada por defeitos de distribuição (ou seja, pela construção de escolas cuja capacidade

ultrapassa as necessidades das áreas escolhidas para sua localização) e, em inúmeros casos, pelo mau estado dos prédios escolares ou pelas precárias condições de suas instalações. Deve, ainda, registrar-se a insuficiência dos quadros docentes, em boa parte provocada pela circunstância de se encontrarem afastados de suas funções próprias muitos elementos do magistério municipal. Por último, cabe mencionar a ausência de um plano-diretor no qual estejam devidamente programados e regulamentados todos os serviços básicos.

No tocante aquele primeiro ponto, carência de escolas, aprez-me consignar que em 1954 foram concluídas III classes em escolas primárias diversas e executados 1.051 serviços de conservação e reparo em prédios escolares.

Providência de grande alcance no que concerne ao ensino primário foi, sem dúvida, o plano geral de matrícula prévia, inovação que alcançou resultados plenamente satisfatórios.

esse plano consistiu, essencialmente, em abrir em dezembro de 1954 as matrículas nas escolas primárias para 1955. O objetivo foi tornar possível a previsão dos excedentes, a fim de que houvesse tempo para tomar providências ligadas à colocação desses excedentes em outras escolas da Prefeitura ou em estabelecimentos particulares.

Graças a essa iniciativa, pela primeira vez se conheceu com segurança e com antecedência a exata distribuição dos excedentes das escolas primárias do Distrito Federal. Verificou-se, então, que, para 15.000 crianças que não conseguiram vagas nas escolas de sua preferência,

havia 12.000 vagas em outros estabelecimentos, o que revela, paralelamente a um inevitável desajuste entre a rede escolar e a distribuição da população, um "déficit" real de apenas 3.000 vagas em números redondos.

O novo plano previu também a realização imediata dos exames de saúde dos candidatos à matrícula, o que trouxe grande facilidade tanto para os órgãos próprios da Prefeitura quanto para o público em geral.

A extensão territorial do Distrito Federal gera não poucas dificuldades no atinente à distribuição das professoras primárias pela ampla rede de estabelecimentos educacionais.

A atual administração procurou desde logo regular a remoção das professoras, mediante o estabelecimento de um sistema racional em que se conciliam com os superiores interesses do ensino e da Prefeitura as pretensões justas e o direito adquirido das professoras, cuja lotação em 1955 já se fêz de acordo com normas previamente estabelecidas e obedecendo à classificação das interessadas com base nas qualificações de cada uma.

Educação técnico-profissional

As últimas décadas têm sido assinaladas pela progressiva modificação da atitude social com respeito ao papel da escola no preparo da juventude. O prestígio do ensino profissional cresceu paralelamente ao desenvolvimento industrial do país e veio responder à crescente necessidade de professores qualificados nos vários ramos da tecnologia que tendem cada vez mais para a especialização.

Em consonância com essas tendências, a Prefeitura dedicou muita atenção e diligência, em 1954, ao ensino técnico-profissional para tentar intensificar esse trabalho no exercício em curso.

A atual administração restaurou o ensino industrial em vários estabelecimentos (Decreto nº 12.619, de 18 de outubro de 1954), medida facilitada pela existência de maquinaria, ferramentas e demais equipamento especializado, que se encontrava abandonado nas escolas técnicas, e a intensa procura de matrícula nesses estabelecimentos é a melhor prova da favorável repercussão da iniciativa.

Pelo mesmo ato e dentro da mesma ordem de idéias, foi instituído o ensino agrícola, natural prolongamento para os estudantes egressos das escolas primárias da zona rural. Trata-se de experiência inteiramente nova, que veio ao encontro de uma velha aspiração.

No que tange ao ensino do grau médio, cumpre mencionar a deficiência numérica de professores ou, antes, a irregularidade na composição dos quadros de docência, pois faltam professores de algumas cadeiras enquanto sobejam os de outras; além disso, deve observar-se que nem sempre houve rigoroso critério na admissão de professores.

A rede escolar técnico-profissional também se apresentava insuficiente e inadequada. O programa geral de reaparelhamento escolar que a atual administração vem procurando executar prevê o atendimento a essas necessidades.

Instituto de Educação

Os exames de admissão ao Instituto de Educação constituem fonte tradicional de incidentes e reivindicações que não raro se avolumam até se transformarem em apaixonados movimentos de opinião.

Graças ao cuidado e à firmeza com que foi regulamentado o ingresso ao Instituto — mediante concurso de seleção entre candidatas portadoras de certificado de aprovação em exame de admissão — a habitual celeuma não chegou, este ano, a ter maiores conseqüências. Houve os clássicos memoriais, mandados de segurança, visitas em massa das interessadas e responsáveis às autoridades, entre-choque de opiniões na imprensa falada e escrita. Mas no momento em que concludo esta Mensagem já se acha em andamento um segundo concurso de seleção, destinado a preencher as vagas remanescentes do primeiro, por insuficiência de candidatas aprovadas.

Releva consignar que a agitação havida nem de longe constituiu um movimento generalizado; a maioria dos interessados aceitou as razões das autoridades tão logo verificou a lisura com que foram conduzidos os trabalhos de seleção das candidatas e compreendeu que o sistema adotado (Resolução nº 16, de 1954) e até a elaboração das provas podiam encerrar pontos discutíveis, mas representavam um esforço honesto e consubstanciavam a melhor solução encontrada por um grupo de especialistas e técnicos.

O que acaba de afirmar-se em referência ao Instituto de Educação aplica-se, *mutatis mutandis*, à Escola Normal Carmela Dutra, onde a seleção das candidatas à primeira

série do curso ginásial obedeceu às mesmas normas racionais e, portanto, ao mesmo critério.

Ainda a propósito do Instituto, e em face da sua posição de compreensível realce entre os estabelecimentos de ensino da municipalidade, devo prestar a Vossas Excelências alguns esclarecimentos.

A atual administração encontrou ali carência de pessoal administrativo, e, como resultado, serviços deficientes. O prédio e as instalações se encontravam em estado verdadeiramente lamentável: auditório, ginásio e sala de música interditados por oferecerem perigo; piscina sem possibilidade de ser utilizada; bar e restaurante insuficientes; grupo primário precariamente instalado: deficiência das instalações em geral; necessidade imediata de pintura e reparos diversos. Além disso, a Cooperativa Escolar achava-se mal instalada e vinha funcionando de modo insatisfatório. Por último, continuava em vigor um Regimento Interno obsoleto.

Dentre as providências já tomadas, figura em primeiro plano a abertura de um crédito especial de Cr\$ 25.000.000,00 (Decreto no 12.703, de 1954), para atender às despesas com reforma, ampliação e adaptação do edifício-sede do educandário, estando os estudos preliminares a cargo de uma comissão especial (Portaria número 1.147, de 1954) e já tendo sido iniciados os trabalhos de demolição. Foi reorganizada a Caixa Escolar e criado um "Conselho Estudantil", cuja finalidade principal é a organização da disciplina escolar em bases de auto-govêrno, como manda a boa técnica moderna. E foram reorganizados os serviços do bar e res-

taurante, após minucioso levantamento das condições de seu funcionamento e das necessidades a atender.

Divulgação cultural

As atividades da Prefeitura neste particular se exercem principalmente por intermédio do Serviço de Divulgação da Secretaria de Educação e Cultura, o qual, embora compreenda um setor de fotografia e cinema e ora se prepare para instalar uma estação de televisão, tem seu ponto alto na Rádio Roquete Pinto, a estação rádio-transmissora da municipalidade.

Essa emissora, sem falar na precariedade de suas instalações, se ressentia de uma série de deficiências técnicas entre as quais sobreleva a sua reduzida potência. Daí ter sido uma das primeiras preocupações da atual administração o restabelecimento da potência regular mediante recuperação geral do sistema emissor da estação, o que ficou concluído em fins de 1954. Ao mesmo tempo foram sanadas diversas irregularidades encontradas na parte administrativa da emissora, sobretudo no tocante ao pagamento de "cachets" e, uma vez depuradas devidamente as folhas de pagamento, os servidores conservados foram admitidos como extranumerários, com vantagens não só para esses servidores, mas também para a Prefeitura, que assim regularizou uma situação anômala.

Professores do ensino técnico

Um dos primeiros problemas sérios que a atual administração encontrou pela frente foi o do quadro de Professores de Ensino Técnico, para o qual, em cumprimento de sentença judicial anterior, teve de no-

mear 115 alunos licenciados pela extinta Universidade do Distrito Federal. As vagas existentes estavam ocupadas por interinos, mas a imediata dispensa destes viria acarretar graves transtornos ao ensino, uma vez que o ano letivo já estava prestes a findar e não seria aconselhável, àquela altura, substituir os professores.

Concomitantemente, foi aberto concurso para cargos do mesmo quadro, com automática inscrição de todos os interinos, e a Prefeitura, convencida que está de que o concurso, a par de constituir imperativo legal, somente benefícios trará, não poupará esforços para vencer os obstáculos que se antepuseram à concretização dessa medida.

Internamento de menores

No intuito de melhor atender aos reclamos da população que necessita do amparo dos poderes públicos, procurou a Administração aparelhar-se devidamente para realizar o internamento de menores em bases adequadas. Uma das principais providências nesse sentido foi a classificação dos estabelecimentos julgados em condições de receber alunos por conta da Prefeitura, segundo critério que compreendeu, entre outros pontos, vistoria de suas instalações por comissão especial composta de representantes dos Departamentos de Prédios e Aparelhamentos Escolares, Ensino Primário e Saúde Escolar, e dos Institutos Oscar Clark e de Serviço Social.

SÃO PAULO

Transcrito da edição de 26 de fevereiro do corrente ano do jornal "Folha da Manhã", publicamos o texto a seguir, em que o Prof. Al-

berto Rovai, Técnico de Educação do Departamento de Educação, responde, a convite da seção especializada do citado jornal, ao tema que lhe foi proposto: "Pode a atividade de relações públicas contribuir para a melhoria do ensino primário rural em São Paulo?"

Respondemos afirmativamente. X primeira vista, a afirmativa pode parecer um paradoxo. Aplicação da psicologia social, a que os estudos de J. L. Moreno, Kurt Lewin e outros abriram novos e surpreendentes horizontes. Relações Públicas, como técnica, somente encontraria campo de ação onde os fatos sociais ultrapassassem determinado limite de complexidade originada: a) da densidade da população; b) da diversificação dos seus interesses; c) do surgimento de novas necessidades de caráter coletivo. Realmente, não há ciência aplicada onde os fatos, que constituem objeto da mesma ciência no plano especulativo, não ocorram "em massa".

Relações Públicas seria, assim, atividade característica dos centros urbanos, especialmente dos grandes. A subdivisão da sociedade em grupos de toda a sorte enfraquece as relações entre os indivíduos pela diminuição do "convívio efetivo", fonte do conhecimento e dos laços morais que, na "comunidade" (na conceituação de Fernand Tonnies) prendem uns aos outros. Enfraquecido, na "sociedade" (ainda segundo Tonnies), o "convívio afetivo", surge, em seu lugar, as "relações impessoais", lastreadas por interesses outros que não aqueles que estruturam uma comunidade. A vizinhança, por exemplo, na sociedade, é quase sempre mera proximidade física, ao passo que na comunidade é um prolon-

gamento do lar. Coisas bem diferentes. Nessa diferença está a origem de Relações Públicas. Impõe-se, então, o restabelecimento de contatos. A arte de conviver, tão velha quanto a humanidade, converte-se em técnica — a técnica de Relações Públicas que, pelo seu emprego predominante na vida comercial, é comumente e erroneamente confundida com propaganda, publicidade, pesquisa de opinião pública, etc. Tudo isso faz parte de Relações Públicas, não resta dúvida. Mas, como "sucedâneo" daquilo que, nos códigos de boas maneiras de outrora, ensinava alguém a viver bem com os outros, a atrair-lhes a simpatia, a estima, a solidariedade. Vejamos uma de suas melhores definições, a de Scott Cutlip e Allen Center, citada por Benedito Silva, em seu valioso estudo "Relações Públicas. Divulgação e Propaganda": "Relações Públicas é a comunicação e interpretação de informações e idéias de uma instituição para o seu público e a comunicação de informações, idéias e opiniões do público para a instituição, num esforço sincero de estabelecer reciprocidade de interesse e, assim, pi harmonioso da instituição na sua comunidade". Como exemplificação desse conceito, podemos citar o estupendo trabalho da Divisão de Relações Públicas da Secretaria de Educação.

Sendo, pois, Relações Públicas um problema de comunicação, concluir-se-ia pela sua inaplicabilidade na comunidade, principalmente na rural. Nesta a transmissão oral é mais rápida e fiel que a de qualquer outro meio técnico de comunicação. Mas, por menor que seja uma comunidade, sempre apre-

senta problemas de interesse coletivo provocados pela dinâmica de interação humana. Tais problemas, se intuídos com facilidade pelos membros natos da comunidade, oferecem dificuldades de interpretação a um estranho, no caso a professora, que poderia, assim, cometer erros de apreciação de nocivas conseqüências para si própria e para o seu trabalho. Há um "inconsciente social" como há um "inconsciente individual" (Roger Girod, em "Attitudes Collectives et Relations Humaines", 1953. A professora que não desvendar o "inconsciente social" da comunidade em cujo seio vive será como o tripulante solitário de um barco a vela, desprovido de bússola.

Resulta evidente destas sumárias indicações sôbre a origem, natureza e papel de Relações Públicas, que alguns de seus princípios, provavelmente os mais eficazes (face-to-face relations), são aplicáveis na comunidade rural. Grande benefício colherá a professora, empregando-os judiciosamente."

A Educação Rural em São Paulo

A educação rural, como doutrina e pregação sistemática, tem, em São Paulo, pelo menos quarenta anos de existência. No decurso desse espaço de tempo, foi porém, insignificante o progresso prático que alcançou. Em alguns aspectos piorou até.

"A timidez tem impedido a reforma que reclama a educação rural. O problema subsiste, assim, erichado das dificuldades que lhe apontaram, de um ou de outro ângulo de visão, Sud Mennucci, Almeida Júnior, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Chiquinha Rodrigues,

para só citarmos educadores e, dentre eles, os que mais se distinguiram, até agora, no trato do magno assunto, em nosso Estado.

Verdade é que, para solucioná-lo, algumas medidas bem intencionadas têm sido adotadas desde longa data, mas seus resultados não oferecem conclusões animadoras. Entre essas medidas figuram a criação de escolas típicas rurais; a instituição de prêmios em dinheiro para estimular a permanência da professora na zona rural; a concessão de "pontos" para efeito de remoção (medida contraditória); o tapamento da válvula representada pelo dispositivo legal que permite a remoção "no interesse do ensino", disse mais sábios, cuja sustação, todavia, foi admitida como indispensável, em conseqüência de abusos; o estabelecimento do estágio probatório, etc.

Resultado: a quase totalidade do professorado rural inscreve-se anualmente no concurso de remoção e, malogrando-se-lhe a esperança de "sair da roça", apela para o comissionamento, a licença, etc, que grandes danos têm causado ao ensino. Já o dissemos o desajustamento da professora de formação urbana ao meio rural é o "calcanhar de Aquiles" do sistema educacional paulista.

Hoje, pode-se dizer que somente a "educação de base", preconizada pela UNESCO, resolverá o problema. Mas, tão poderosa tem sido a influência "urbanista" na alta administração do ensino, que, pelo que parece, a "educação de base" não lhe tem merecido atenção. E essa atitude é tanto mais estranhável quanto se sabe que, em dois recentes e felicíssimos decretos — o de nº 24.883, de 22-8-55, e o de nº 24.895,

de 30-8-35 — o govêrno estadual delineou as condições essenciais da "educação de base". Seria de desejar uma experiência educacional inspirada no conteúdo dos mencionados decretos, bem como nas fecundas sugestões contidas na Indicação nº 915-55, apresentada, na Assembléia Legislativa, pelo nobre deputado ruralista Bento Dias Gonzaga.

A escola rural precisa, de fato, contar com a colaboração de instituições como o PAMS, o Posto de Puericultura, o Posto de Remonta, a Casa da Lavoura, etc, que existem em quase todos os municípios paulistas, bem assim, com a ajuda de outros órgãos — do Estado, da União, do Município e de entidades particulares — ligados à agricultura, à pecuária, à caça e pesca, ao reflorestamento, etc.

Impõe-se maior atenção à vida rural, origem da humanidade com os seus melhores valores espirituais, e garantia de sua sobrevivência. E' o que fazem países previdentes. E' o que aconselha a Igreja. E' o que recomenda a UNESCO.

Mesmo do ponto de vista político, é salutar essa orientação. A vida rural, nas condições propícias, gera personalidades simples, sadias, intrépidas e leais; é a matriz da democracia. A vida urbana engendra "el hombre-masa" de Ortega Y Gasset, matéria-prima dos totalitarismos."

Relações Públicas no ensino primário rural

As sugestões seguintes são fruto da nossa experiência pessoal e de ensinamentos colhidos em várias obras nacionais e estrangeiras, principalmente num trabalho da brilhante

autoridade patricia em Relações Públicas, profa. May Nunes de Sousa, na substanciosa monografia "Problemas de Educação Rural", de Robert King Hall (1950), e no notável livro "Public Relations in Education" (1955), da autoria de Clifford Lee Brownell, Leo Gans e Tuffie Z. Maroon.

"Dispensável seria dizer que o que vai exposto não abrange todos os aspectos da atividade de professora no bairro rural. Não nos seria possível fazê-lo em estudo tão breve. Preferimos, assim, abordar os aspectos de mais fácil alcance.

1 — *Chegada ao bairro* — Nessa verdadeira bíblia de Educação e Relações Públicas, que é o livro "A Escola Pitoresca", seu autor, o eminente educador Almeida Júnior, descreve a chegada da professora ao bairro rural: "Chegou à fazenda. No casarão velho e soturno, morava a família do administrador. Era ali que ela ia ficar, num quarto de telha vã, sem janela, pegado ao depósito de arreios. Foi recebida pela mulher do administrador, sem uma palavra que abrisse a perspectiva de simpatia afetiva, ou, ao menos, de convívio aturável. Em torno, as crianças da família — os seus futuros alunos — sujas, despenteadas, agarravam-se à mãe, olhando a recém-chegada com um espanto doentio no olhar. À noite, recolheu-se ao quarto, que cheirava à graxa, trançou-se, deitou-se na cama de tábua sobre um colchão ruidoso, de palha de milho, apagou a vela. E então, lembrando-se daquele sertão em que estava, do rodar monótono do trole por subidas e descidas; pensando naquela gente com quem ia conviver, no modo por que falavam, no jeito com que comiam, na figura dos seus

futuros alunos — a imagem da carnal, de envolta com a lembrança da mamãe e das irmãs, lhe veio a memória como uma coisa distante, longínqua, perdida para sempre — e pôs-se a chorar devagarinho, como uma criança."

Isso foi escrito há mais de vinte anos, mas, infelizmente, tem sabor de atualidade na maioria dos casos. Gambito desastroso no xadrez das relações entre a professora e a comunidade rural. Fá-la perder, de antemão, 50% dos frutos do seu trabalho futuro. E' como o lavrador que lança à terra sementes deterioradas. A colheita será escassa, se não nula. Confrange o espetáculo da ida da professora rural à sua escola; lembra uma condenada a caminho do exílio. O desamparo, se não a hostilidade, é, via de regra, sua única companhia. Maior heroísmo, nem na guerra. O combatente de linha experimenta o conforto e o estímulo de uma retaguarda bem guarnecida e atenta às suas necessidades. A professorinha rural, não raro cercada de mil perigos, conta apenas com as preces votivas dos pais distantes.

"Claro, pois, que a professora, quase sempre inexperiente, não pode resolver sozinha essa grave dificuldade inicial. O Estado deve ir em seu socorro, permitindo-lhe que os pais (ou parentes) a acompanhem e conseguindo que autoridades locais (o prefeito, o presidente da câmara, o vigário da paróquia, o auxiliar de inspeção escolar e ou outras) recebam cordialmente a professora e seus acompanhantes, conduzam-nos ao bairro e façam as apresentações adequadas. A impressão que causa uma recepção dessa forma tem tal poder benéfico que pou-

para à professora decepções, que repercutiriam nocivamente em sua vida e em seu trabalho. Um ambiente de boa vontade é indispensável àquilo que se espera da professora.

2 — *Convívio* — Impõe-se necessariamente. O isolamento é uma doença que afeta não só a professora, em sua saúde física e psíquica, como também o seu trabalho e a comunidade. Convivendo, a professora: a) irá conhecendo os usos e costumes da comunidade, suas virtudes, que enaltecerá com senso de oportunidade e de sobriedade, seus defeitos, sôbre os quais silenciará, mas que procurará corrigir com tato; b) identificará as pessoas de maior influência sôbre a comunidade, cuja cooperação procurará obter em favor de sua escola (na regularidade de freqüência dos alunos, na melhoria das condições materiais do prédio e de suas instalações, na adaptação do programa às necessidades locais, etc.); c) predisporá a comunidade em favor de suas iniciativas, mormente se instituir e reger um curso de educação de adultos, porque, se é verdade que pelas crianças se conquistam os pais, a recíproca é também verdadeira: d) evitará os contatos indiretos (recados orais ou escritos), admissíveis nos centros urbanos, mas capazes de suscitar mal-entendidos no meio rural. A transmissão de recados é arte difícilima.

O convívio é a pedra angular da atividade da professora. Triste sina a da professora que não conviver. Assim como o organismo individual é dotado de processos fisiológicos de eliminação daquilo que não lhe convém, assim também o organismo social possui processos culturais semelhantes, que atuam no mesmo sentido. Di-lo Ralph Linton em

"The Cultural Background of Personality" (1952): "As sociedades não hesitam em eliminar alguns de seus membros quando isso é vantajoso para elas." E o fazem por meio de armas terríveis: o ridículo, a maledicência, etc.

3 — *Interesse pela vida da comunidade* — A comunidade rural é menos complexa que a sociedade urbana, mas nutre, por tudo quanto lhe diz respeito, o mais vivo interesse, nem sempre fácil de descobrir.

Uma técnica da civilização moderna abriu larga brecha no seu relativo isolamento: o rádio. No interior do Estado de São Paulo, por mais modesta que seja a condição social do homem rural, em seu lar geralmente, há um aparelho rádio-receptor. E' o canal que põe o mundo em comunicação com as comunidades rurais. E' recomendável que a professora se sirva deste dado para começar a desenvolver, na medida das possibilidades, o seu interesse pela comunidade.

Variará grandemente o "rumo" desse interesse conforme: a) a natureza da atividade econômica principal (zonas de agricultura, ou de criação, ou de pesca, etc); b) a estrutura social (predominância de colonos onde as fazendas existem em maior número, ou de sitiantes onde a propriedade é largamente subdividida, etc.); c) a composição étnica da população (população cabocla ou mista, ou de estrangeiros de uma só nacionalidade).

"De qualquer forma, a produção, o tempo, o mercado, os meios de transportes, os impostos, etc,

constituem interesses fundamentais das comunidades rurais. A esses interesses ligam-se outros não menos dignos de consideração por parte da professora: a assistência médico-sanitária, os eventos sociais (casamentos, batizados, falecimentos), as festividades religiosas, as atividades recreativas, esportivas, artísticas, etc. Observar-se-á: pode a professora interessar-se por tudo isso? Pode e deve. A função social da escola é muito mais importante que a sua função meramente alfabetizador. Certo, o ideal seria que, também neste ponto, o Estado amparasse o trabalho da professora, articulando com a escola todos os seus serviços assistenciais e informativos.

4 — *Relações externas* — Muito cuidado precisa ter a professora rural em suas relações fora da comunidade. Nas cartas que escrever ou nas visitas que fizer, é aconselhável que se abstenha de formular críticas ou queixas relativas à sua comunidade. Suas opiniões transpiram logo, trazendo-lhe dissabores. "Falar é prata, calar é ouro" — eis, neste particular, um preceito de imenso valor para a professora rural."

Fonte genuína de relações públicas

Não desejaríamos encerrar estas despretensiosas considerações sem indicar aos possíveis leitores a fonte genuína de Relações Públicas na civilização ocidental. Está ela nos Santos Evangelhos, principalmente em São Mateus, VII, 7: "Pedi, e dar-se-vos-á; buscai, e achareis; batei, e abrir-se-vos-á."

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ÁUSTRIA

Foi lançada pela associação *Buchklub der Jugend*, com a ajuda do Ministério da Instrução, uma campanha destinada a alertar a opinião pública e a suprimir a literatura perniciosa entre a juventude. São organizadas, nesse sentido, sessões cinematográficas e reuniões em que se informam os pais a respeito do empreendimento. Vinte e cinco mil guias de literatura infantil foram distribuídos nas escolas, e editado um manual para esclarecimento dos responsáveis pelos alunos.

ESPANHA

Criou-se, dentro do quadro do Ministério da Educação Nacional, um "Centro de Orientação Didática", formado na maior parte por inspetores do ensino primário. Tem como objetivo principal dar conselhos e fornecer informações sobre programas oficiais de ensino, sobre as instruções metodológicas anexadas aos programas, sobre a bibliografia relativa às ciências pedagógicas e literatura infantil.

ESTADOS UNIDOS

O Supremo Tribunal dos Estados Unidos tomou decisão, complementando a de 1954, que abolia a segregação nas escolas americanas. De

acordo com essa decisão complementar, cabe aos tribunais locais, em cada Estado e em cada cidade, verificar a aplicação do princípio de igualdade racial nas escolas. O Tribunal exige que se inicie a execução de um modo rápido e razoável, "sendo facultada aos tribunais a concessão de prazos, com a condição de que sejam justificados por razões de ordem prática, não se admitindo, entretanto, que incluam nessas razões a existência de preconceitos raciais."

•— Um dos meios utilizados para lutar contra a carência de professores consiste em se alistar alunos das classes superiores dos colégios, a possibilidade de frequentar o curso denominado *Exploratory Teaching*. O curso lhes permite assistir ao ensino ministrado numa classe, bem como a execução de trabalhos práticos sob a direção de um professor. esse novo tipo de curso dura de um a dois semestres e os estudantes que dele participam obtêm pontos que pesam no cômputo geral de suas notas, no curso secundário.

FINLÂNDIA

As escolas primárias são administradas por um conselho escolar local, que se constitui de seis membros (na maior parte pais de alunos) indicados pelo Conselho Municipal e um que é da escolha do corpo docente.

FRANÇA

O decreto-programa trienal fixou desse modo os créditos suplementares para construção e equipamento de escolas e universidades: vinte e oito milhões de francos para o ensino primário; 15 milhões para o secundário; 20 milhões para o técnico; 2,4 milhões para o ensino superior.

— A radiodifusão francesa apresenta aos professores um programa semanal no decorrer do qual são irradiados os discos recentes classificados por uma comissão especializada do Ministério da Educação Nacional. As qualidades artísticas, pedagógicas e técnicas dos discos são ressaltadas num breve comentário, bem como se especificam as idades para as quais eles são indicados.

ÍNDIA

No Estado de Bombaim o ensino gratuito foi introduzido nas primeiras classes, permanecendo ainda a cobrança de uma taxa escolar, nas classes superiores da escola primária, que vai de 8 anas a 1-8-0 rúpias. Em Coorg, essas taxas foram igualmente suprimidas no ensino primário e nas três primeiras classes do ensino secundário.

INGLATERRA

A experiência que consiste em produzir, por preço razoável, tabletes de leite em pó, obtidos por compressão e ligeiramente açucarados e aromatizados, deu resultados fa-

voráveis. Em vista disso, o Ministério da Educação consignou uma verba para distribuição desse leite aos escolares. De futuro, as escolas cujo fornecimento de leite fresco é impossível, recebê-lo-ão em tabletes muito fácil de estocar e distribuir.

ISRAEL

O sucesso obtido pela primeira Ulpan (escolas de estudos intensivos para imigrantes adultos que se destinem ao ensino ou à vida pública), criada há dois anos, num subúrbio de Jerusalém, foi tal que quinze escolas desse tipo se inauguraram depois em diversas localidades e colônias agrícolas do país. O curso dura de seis a nove meses, de acordo com os progressos apresentados pelos alunos. A manutenção e os estudos são inteiramente gratuitos, mas os alunos ficam obrigados a reembolsar os gastos de sua manutenção, que, aliás, são bem módicos, quando tiverem obtido um posto permanente. Nas colônias rurais os alunos dedicam parte de seu tempo ao trabalho agrícola.

LÍBANO

A reforma dos manuais escolares acompanha as pesquisas psicopedagógicas. Vários tipos de testes foram experimentados não somente na escola primária de Beirute, nas também em grande número de escolas primárias e secundárias da região. Procura-se, por um lado, melhorar a qualidade do corpo docente e, por outra parte, contribuir para a formação profissional dos adolescentes.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

BASES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

A educação de indivíduos surdos tem acompanhado a concepção médica do problema. A par da evolução das teorias pedagógicas que dominam e determinam épocas, a pedagogia recuperativa sofreu sempre a impulsão da medicina e ambas se têm deixado embeber das idéias psicológicas que as determinam.

Assistimos, no desenrolar dos tempos, ao aperfeiçoamento de bases doutrinárias sobre a surdez e vemos a pedagogia terapêutica deixar logo influenciar-se desse aperfeiçoamento; notamos imediatamente melhoria dos processos psicopedagógicos.

Até a terminologia se adaptou às circunstâncias e assim percorremos uma escala de nomes: surdo e mudo, surdo-mudo e somente surdo, que sempre se referiram ao indivíduo portador de deficiências auditivas. Hoje a denominação de *surdo* basta para caracterizar o indivíduo que de fato ouve mal ou não ouve. A mudez é uma conseqüência da surdez e, portanto, bastará o nome da causa para objetivar um indivíduo.

As diferenças doutrinárias da fundamentação do ensino de surdos têm acompanhado as lutas e o desenvolvimento da medicopedagogia: a linguagem a ensinar tem sido o alvo de todas as correntes. Destacamos os chamados métodos franceses, que se preocuparam com o indivíduo sur-

do, desenvolvendo nele a linguagem dos gestos, e os métodos alemães, aproveitados por britânicos e americanos, que procuravam encarar o surdo como membro da comunidade dos indivíduos com capacidade de audição, exigindo-lhes o uso da linguagem oral.

Voltados como estamos para a conveniência da linguagem oral, é sobre este padrão que baseamos a nossa processologia.

Admitimos o uso da linguagem do gesto no ensino de surdos, se a entendermos como um movimento expressional, natural, e urge distinguir entre gestos naturais e artificiais: os primeiros são os que surgem espontaneamente numa situação inesperada: são os que são produzidos por toda a gente e relacionam-se com um conteúdo objetivo; os gestos convencionais são os que não precisam de qualquer correção aparente entre eles e aquilo que se descreve. Estes gestos pressupõem uma convenção.

Sob o ponto de vista psicogenético, o gesto natural nasce do mesmo terreno que a fala constituída por palavras, de uma necessidade de comunicação de espírito. Por isso, o gesto natural não é inimigo do nosso trabalho docente com crianças surdas, mas sim um auxiliar. Com esta necessidade do emprego dos gestos naturais ou ativos no ensino de crianças surdas apenas se pede

uma coisa que tem valor em qualquer ensino: objetividade conducente à caracterização da atitude do educador na motivação e apresentação de uma matéria. este gesto pode dar vida à palavra nua, isto é, pode dar tal valor ao conteúdo da linguagem que vá produzir na criança imagens vivas e claras a respeito do objeto em estudo. Em oposição ao auxílio proveitoso dos gestos naturais no aprofundamento da experiência lingüística da criança surda, está o gesto artificial ou convencional que prejudica o desenvolvimento da linguagem sonora. Enquanto que os gestos naturais são apenas meios para se obter um certo fim, que é acentuar o conteúdo da fala, o gesto convencional substitui esta.

Como a educação visa o enquadramento do indivíduo na comunidade, tem que excluir-se o gesto convencional e assim adquire maior significação tudo o que fôr considerado bom para o desenvolvimento da linguagem sonora.

Queremos, pois, pôr a questão: quais são os sentidos que intervêm na percepção da fala? Para isso precisamos de encarar a linguagem falada como qualquer outro objetivo de conhecimento e temos que averiguar as suas qualidades.

Quando falamos, executamos uma série de movimentos cuja articulação é extremamente delicada. Alguns deles são visíveis, mas outros passam-nos despercebidos. A todos estes movimentos lingüísticos chamamos a forma primária do mecanismo da fala. O fato característico desta forma de movimento está na articulação o mais rigorosamente possível da forma de movimentos da fala. Quando se dão alterações na forma dos movimentos, estes refle-

tem-se sempre na forma audível. Portanto, a forma mecânica da articulação da fala condiciona a forma audível e a qualidade da forma audível da fala tem reflexos na forma de articulação. A forma audível da fala oferece assim a possibilidade de controlar a forma primária da articulação.

Mas a forma audível encerra ainda uma outra forma da fala que só é apercebida em circunstâncias e condições especiais.

Quando se faz chegar ao ouvido a corrente concentrada do ar da fala através de um auxiliar, distinguem-se, independentemente de todas as qualidades sonoras, os estímulos táteis. Estes estímulos acompanham no mesmo ritmo a forma audível da fala, isto é, quando falamos diretamente ao ouvido de um indivíduo surdo, nós transmitimos-lhes os estímulos táteis da fala e por isso mesmo o seu ritmo original. E' por isso que a forma tátil se torna uma forma de controle da linguagem

Nota-se também a forma visual da fala. Abrangemos por esta designação todos os movimentos e alterações na parte externa, junto e dentro da boca e no rosto, que são apreendidos pelo olhar quando se segue atentamente a fala que alguém produz.

Não é de balde que se diz que os olhos são o espelho da alma: podem brilhar de alegria ou fusilar de cólera.

Vista assim a caracterização da fala, nós devemos prender a nossa atenção menos no defeito do que na condições de desenvolvimento natural, para, a partir daí, alcançarmos a compreensão das possibilidades de desenvolvimento que restam às crianças surdas. Aproveita-

mos todas as formas da fala para a sua percepção pelas nossas crianças baseamos a nossa ação pedagógica com crianças surdas no cinético-aúdio-visualismo da linguagem oral. Falar da metodologia geral é o mesmo que marcar os caminhos pedológicos. A criança surda é deficiente e como tal enquadra-se na necessidade do ensino especial e este exige a colaboração dos tratamentos psicopedagógicos.

Os métodos reeducativos são individualizados e polimorfos. Os educadores vêm que possuir pluralidade de técnica, porque a fisiologia do deficiente está alterada e as possibilidades de receptibilidade são muito variadas. Os deficientes não são comparáveis uns aos outros e assim a reeducação é um método de adaptação funcional que diz respeito ao mesmo tempo à psicopedagogia e à terapêutica fisiológica. toda a função sensorial, intelectual ou motora, é suscetível de se aperfeiçoar por um treino adequado desde que a atuação comece na altura devida.

O grande princípio é começar a reeducação o mais cedo possível. Dos três aos sete anos os tecidos são ainda facilmente mudáveis. É possível imprimir coisas novas, é a altura da criança adquirir hábitos e noções que nunca mais se vão. O desenvolvimento lingüístico deve dar-se *pari-passu* com o desenvolvimento psicofísico; se este se deixa atrasar daquele, depois é difícil de recuperar totalmente.

O fim último da educação de crianças surdas é levá-las a usar a sua voz espontaneamente. Elas precisam ser capazes de produzir a sua voz por desejo e isto exige atitudes pedagógicas acertadas. Podemos dizer que

há tantos processos de fazer este treino quantas São as crianças que dele necessitam.

Eu não costumo chamar a este treino "provocação da voz" porque o educador não deve provocar nada; a sua função é saber fornecer oportunidades à criança e esperar o tempo necessário. Se assim acontecer, não demorará o dia de vocalizações timbradas e ritmadas. Com naturalidade de fala e expressividade o educador sabe julgar e a criança começa a perceber que ele deseja ouvir a sua voz, começa a ter consciência dos movimentos sentidos nos seus órgãos da fala. Então é a altura de dizer à criança que as outras pessoas também falam, que todos os animais produzem sons. Ela começa a perceber os sons dos animais que lhe são queridos, começa a associá-los com os próprios animais, com o movimento e expressão que vê em quem os emite. Gradualmente todos os sons começam a ter significado para a criança desde que lhe sejam dadas oportunidades suficientes de associar a sua concepção com as fontes dos mesmos.

É assim que a criança começa a aprender que é surda, mas que todos a podem ouvir; é assim que ela passa de um estado de ignorância inocente para o conhecimento do seu defeito e sabe aceitá-lo.

Grande parte do sucesso ou insucesso recuperativo depende deste momento psicológico; o conhecimento do seu defeito que a criança nesta altura adquire forma a base para o desenvolvimento de hábitos que governarão a audibilidade da sua fala.

Mas as palavras têm que ser inteligíveis. Isto significa que é fundamental a precisão fonética. A criança ouvinte aprende ouvindo e dá

um certo grau de precisão fonética à sua fala porque naturalmente tem milhares de oportunidades de ouvir e assim controlar e alterar a sua voz de acordo com o que ouve. A criança surda não pode comparar a versão da sua voz e daí a necessidade de uma motivação esmerada na imitação e percepção de todas as formas da fala, por outras palavras uma preparação naturalmente eficaz em leitura da fala, em treino rítmico e em sensações auditivas.

Neste globalismo de educação a atenção da criança deve ser dirigida para diversas espécies de movimentos. Movimentos rápidos têm que ser distinguidos de movimentos vagarosos: uma bola de *ping-pong* pode ser conduzida vagarosamente ou pode ser batida rapidamente, um balão pode encher-se de ar vagarosamente ou rapidamente. Assim, a criança realiza a diferença essencial entre movimentos rápidos e vagarosos e adquire também o poder de os realizar.

E igualmente necessário dirigir a atenção da criança para a diferenciação de formas. O seu poder de discriminação será exercitado manipulando material de formas diferentes e a percepção do ritmo da fala é adquirida prestando atenção auditiva muscular e tátil às diferentes formas de vibração, apreciando e sentindo padrões rítmicos. Com esta espécie de treino a criança chega à percepção de formas delicadas de vibração, aprende a discriminar entre voz alta e baixa, aguda e grave e, conseqüentemente, a distinguir o timbre. Será ajudada pelo sentido tátil e quinesésico, quando usa a sua voz e tenta imitar frases que lhe são familiares por leitura da fala.

As formas audível e rítmica da fala são apercebidas pela criança surda através do treino auditivo e assim podemos estabelecer os dois princípios a que deve obedecer este treino:

Desenvolvimento da discriminação auditiva através da prática em ouvir sons significativos, e treino da audição em relação com o desenvolvimento da fala e em comunhão com a leitura da fala.

Sons significativos, isto é, que dizem alguma coisa à criança, requerem uma resposta, mas é preciso atender que muitas crianças têm dificuldade em localizar os sons. Daqui o cuidado especial da técnica de treino auditivo, daqui a necessidade do conhecimento completo do audiograma da criança e das suas características.

Muitas crianças ainda apercebem-se incompletamente de todos os sons. este fato depende em grande parte do tipo de surdez e aconselhamos a fazer todo o treino auditivo em união com o leitura da fala.

Uma vez que aceitamos estes princípios em treino auditivo, a escolha dos processos está simplificada. O problema põe-se acerca do assunto e como expô-lo.

A didática terá em vista um estímulo constante do uso da linguagem oral e uma aquisição de frases com sentido rítmico e gramatical.

A falta de técnica da parte do educador, o desconhecimento fonético da pronúncia e melodia, a falta do conhecimento da psicologia das crianças revertem em grande prejuízo de todo este processo educativo.

Tal tem acontecido por vezes, e então só resta não acreditar no benefício de todo este treino. Quero aqui deixai¹ o que disse a grande mestra

da especialidade, Irene Ewing, referindo-se à técnica do treino auditivo à condução das sensações auditivas e táteis da linguagem oral: "O educador nunca poderá esquecer que tem à sua frente um indivíduo cujo defeito o priva de voar ao mundo da música; quando êle começa a estender as asas ao vôo (referia-se à técnica do treino), tem que ter muitos amparos, tem que ter amparos muito seguros, senão pode cair e a queda pode partir-lhe o coração e então ficará com a psicologia ao Deus dará".

Resta-nos dizer alguma coisa sobre a aquisição da forma visual da fala ou seja do treino em leitura da fala. Significo por leitura da fala o entendimento de todos os movimentos articulatórios e expressivos que concretizam a linguagem oral. Deve começar esta aprendizagem o mais cedo possível, logo que se nota o defeito de audição. A mãe, depois de conhecedora do defeito de seu filho, jamais deve deixar de expressar-se corretamente para com êle.

Há que criar situações e saber explorá-las. Fazendo de um objeto querido centro de interesse, o educador tira partido didático para esta aprendizagem.

Os movimentos dos lábios e as expressões da face devem ser naturais e nunca exagerados; a palavra ou frase devem ser pronunciadas no momento em que a criança está atenta e deve falar-se tanto com a boca como com os olhos.

A leitura da fala é um processo constante que se prolonga por toda a vida dos indivíduos surdos. Só um bom treino lhes permite a aquisição da linguagem oral e a expressão oral dos seus pensamentos e ainda possi-

bilidades de adaptação ao meio social ouvinte.

Deixo em esquema as bases em que assenta o êxito educativo de crianças surdas:

1º) Diagnóstico o mais cedo possível. Logo que se nota o defeito de audição — e o primeiro sintoma manifesta-se quando a criança não passa do estágio da ecolalia ao estágio imitativo da linguagem — deve a criança ser observada por meio de provas elementares de audição.

2º) Nessa altura deve a família ser informada da espécie de educação que pode fornecer à sua criança. A família deve aprender as técnicas basilares da arte da leitura da fala.

3º) Logo que possível, deve obter-se o audiograma da criança. A esta altura, a linguagem deve ser motivada intensamente.

4º) Definido o audiograma, começa a técnica do treino auditivo em união com a leitura da fala.

5º) Deve merecer particular atenção a educação sensorial e rítmica. Uma educação bem dirigida será o caminho para a aquisição de uma fala ritmada. A rítmica-psicofísica alia-se à melodia da linguagem.

6º) Todos os educadores devem usar naturalidade na articulação. este princípio é fundamental para a fala timbrada e bem vibrada.

7º) Finalmente é necessário estabelecer uma graduação por defeitos de audição, usando a escala decibélica, e determinar tipos de escolas e classes de acordo com os graus da mesma escala. Só assim será possível o agrupamento homogêneo, considerando com certeza todos os fatores que possam influenciar a escala, como as idades cronológica e mental, a duplicidade de deficiências e a idade da aquisição do defeito. —•

ANTONINO GONÇALVES AMARAL — (*A Criança Surda*, Lisboa).

O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS "GRAMMAR SCHOOLS" DA INGLATERRA

este artigo versa o ensino da Matemática nas "Grammar Schools", não se referindo aos outros ramos do ensino secundário. Admite-se, de um modo geral, que um sétimo dos meninos e meninas de uma mesma idade constituem na Inglaterra e no País de Gales um grupo capaz de seguir um curso de matemática pelos cinco primeiros anos de estudo numa "Grammar School", com cinco ou seis períodos semanais de aula. Muitos, a essa altura, abandonarão o estudo de matemática, alguns, porém, o tomarão como uma das matérias de especialização no sexto ano.

Os professores, regra geral, são diplomados em curso universitário do qual constou o estudo da matemática; muitos possuem "honour degrees" em matemática.

* * *

O CURSO DE CINCO ANOS

Examinaremos com alguma minúcia o estudo dos vários ramos da matemática — aritmética, álgebra, geometria e trigonometria — realizado, normalmente, antes do sexto ano da "Grammar School".

a) *Aritmética*

Algum tempo, não muito porém, dá-se-lhe para consolidação de conhe-

cimentos anteriores. Depois, faz-se uma conveniente distinção entre os princípios fundamentais de vital importância no ensino da matemática e a aplicação desses princípios às necessidades comerciais e outras da vida diária. Tendo em consideração o primeiro destes aspectos, estudam-se as frações, tanto ordinárias como decimais, com maior desenvolvimento do que o requerido para matrícula, razão, proporção e percentagem. Estes tópicos precisam cuidadosa discussão e devem ser completamente compreendidos; ensinados com propriedade, eles constituem, de fato, parte importante e indispensável da educação matemática e habilitam o professor a destruir a concepção da aritmética como uma série de operações de rotina e, mais, de lhe dar a condição de um ramo da matemática. A aplicação destes princípios básicos e seu emprego na resolução de problemas dependem largamente dos conhecimentos gerais e do bom senso. O cálculo de juros simples e compostos, por exemplo, pouca dificuldade apresenta ao menino ou menina que entende o significado destes termos e que foi bem exercitado nos princípios gerais da percentagem.

O estudo do essencial em aritmética deve ser completado nos três primeiros anos do curso, depois dos quais haverá, apenas, prática e revisão ocasionais. Os alunos devem ser levados a visar a um alto grau de precisão nos cálculos aritméticos, em todos os ramos de matemática e em quaisquer outras disciplinas em que eles apereçam.

b) *Álgebra*

este ramo da matemática, que é novo para os alunos, é iniciado, an

N. da R.: O Prof. C. W. Tregenza foi Inspetor Chefe no Ministério de Educação da Grã-Bretanha. O seu artigo é o resultado de uma cordial cooperação do Conselho Britânico no Brasil com a Revista "Educação". A tradução foi feita pelo Diretor da Revista, o Prof. Josué Cardoso d'Affonseca.

quase todas as escolas, no primeiro ano do curso. Muitos o iniciam no primeiro período letivo, outros, para evitar o estudo de dois novos ramos da matemática simultaneamente, preferem começar com a geometria no primeiro período e iniciar a álgebra no segundo, ou vice-versa.

Diferem as opiniões quanto ao melhor modo de introduzir o estudo da álgebra. Muitos professores preferem começar com problemas que conduzam a equações simples que os alunos aprendem a resolver, outros preferem, no entanto, iniciar com as fórmulas. Por qualquer dos métodos uma mesma técnica é cedo alcançada e adquirida a notação algébrica elementar. Evitam-se exemplos que envolvam números qualificados, deixando-os para quando fôr a ocasião adequada a uma cuidadosa discussão de tais quantidades. Professores experimentados discordam quanto à melhor oportunidade para o estudo de tão importante assunto; alguns o ensinam cedo, outros preferem deixá-lo para depois do estudo das equações simultâneas do primeiro grau com duas incógnitas.

Qualquer que seja o procedimento seguido, os alunos devem, a esta altura, estar familiarizados com a idéia geral da álgebra e aptos a, rápida e proveitosamente, prosseguir no estudo do programa restante. A fatorização de expressões algébricas, sobretudo do tipo quadrático, é uma importante peça da técnica, que facilita grandemente o progresso subsequente. As equações do segundo grau devem ser resolvidas, por fatorização (quando possível) e pelo método de completar o quadrado; o uso de uma fórmula de resolução, embora geralmente encorajado, não é talvez um instrumento verdadeiramente valioso

da educação matemática. O estudo da variação constitui um tópico só nesta a ser tratado com grande objetividade, uma vez resistida a tentação de reduzi-lo a mero jogo algébrico e, portanto, poderá ser o veículo para a formação de preciosos conceitos matemáticos. Deve empregar-se o método gráfico através de todo o curso. O objetivo será, não somente ensinar o emprego de métodos gráficos para fins práticos, importante como é, mas, também, para dar aos estudantes uma perfeita compreensão de conceitos fundamentais tais como os de variável continuidade e relação funcional.

Diferem as opiniões quanto à ocasião em que se deve fazer o estudo dos logaritmos, variando consideravelmente, a esse respeito, o procedimento. O sentimento de eficiência desenvolvido pelo uso eficiente dos logaritmos no cálculo numérico geralmente estimula os alunos ao estudo da Matemática com maior confiança. O estudo dos logaritmos deve ser feito de modo claro e cuidadosamente, evitando-se com toda a firmeza o uso de indicações absurdas, tais como $2 = 0,3010$ (em lugar de $\log. 2 = 0,3010$ ou $2 = 10^{0,3010}$).

c) *Geometria*

Uma das maiores reformas no estudo da Geometria consiste no estabelecimento de um curso introdutório, geralmente com a duração de um ano, com o objetivo essencial de criar uma adequada compreensão da Geometria. Devem os alunos ser levados a fixar o sentido preciso de termos tais como *vertical*, *horizontal*, *perpendicular*, *paralela*, não mediante definições formais repetidas de cor, mas, sim, de apreendê-lo mediante seu repetido uso correto. Median-

te discussão cuidadosa decorre o enriquecimento das idéias geométricas; a palavra *Angulo*, por exemplo, é associada tanto à mudança de direção e de rotação quanto à de uma dada forma. A muito conhecimento geométrico, intuitivamente adquirido, é dada uma formulação mais precisa, como, por exemplo, às condições para a congruência ou a semelhança de triângulos. Incidentalmente os alunos adquirem considerável facilidade no uso dos instrumentos geométricos, não obstante a intuição desempenha mais importante parte na formulação dos princípios do que o desenho e a medida. Neste curso não há necessidade de demonstrações formais escritas, devendo Bastar que os alunos apresentem suas razões oralmente ou mediante simples declarações escritas.

Tal curso tem grande interesse intrínseco e constitui valiosa introdução à Geometria dedutiva que se segue. Certos resultados devem ser completamente adquiridos, especialmente os que dizem respeito às propriedades de duas paralelas cortadas por uma transversal e os relativos às condições para a congruência de triângulos.

Poucos professores poriam em dúvida o valor de um curso como o acima descrito; muita crítica, no entanto, tem sido dirigida contra o curso de geometria dedutiva, especialmente se considerado como uma seqüência lógica de teoremas. Dito sobre êle tudo o que se diz, não obstante, o curso de geometria dedutiva, quando bem ensinado, tem despertado grande entusiasmo entre rapazes e moças, dadas as magníficas oportunidades que oferece ao raciocínio. Na opinião do autor deste artigo, aliás, não aceita universalmente,

o abandono da tradição de tal ensino nestes últimos em séria perda para a educação matemática, perda que talvez afete particularmente o futuro especialista.

Permitindo o tempo, pelo termo de um curso de cinco anos, a seqüência dos teoremas deveria ser considerada como um todo lógico. Os fatos, relativos à congruência e às paralelas devem ser tomados como axiomas e o restante da estrutura geométrica, então, sistematicamente desenvolvido. Desde que o propósito deste processo seja alcançado, o aluno conformar-se-á, geralmente, com a demonstração do óbvio; embora êle saiba intuitivamente que os ângulos da base de um triângulo isósceles são iguais, êle não estranhará a necessidade de "prová-lo" no sentido de mostrar sua dependência lógica de axiomas considerados mais fundamentais.

Devemos declarar que alguns dos pontos acima discutidos determinam controvérsias e é improvável que qualquer procedimento particular venha a ser adotado, de modo geral, em futuro próximo.

d) *Trigonometria*

Enquanto alguns professores comecem a Trigonometria no primeiro ou segundo ano, talvez a maioria só o faça no terceiro; poucos o deixam para depois do quarto. É considerada como valioso instrumento para a educação matemática. Está intimamente relacionada à Geometria em seu conteúdo, à Álgebra pelo emprêgo

freqüente e necessário do cálculo algébrico e à Aritmética pela necessidade do cálculo numérico preciso. A esta altura, confina-se a atenção largamente, se não inteiramente, ao seno, cosseno e tangente dos ângulos agudos e sua apli-

cação à solução dos triângulos. Muitos professores preferem uma razão de cada vez, geralmente a tangente ocasionalmente, o seno. Determinam-se seus valores mediante cuidadosos desenhos e medidas, e fazendo-se a verificação teórica para os ângulos de 30° , 40° e 60° , mediante um gráfico, lêem-se os valores das funções dos ângulos intermediários. Depois permite-se o uso de tábuas matemáticas. É necessário praticar com abundância especialmente os cálculos logarítmicos. Logo que os alunos aprendem a resolver triângulos retângulos mediante dados suficientes, dão-se-lhes exercícios que exigem planejar uma série de passos, como, por exemplo, determinar os elementos restantes de um triângulo, dados dois lados e o ângulo incluso. Muitas escolas incluem a lei do seno e do cosseno nos seus programas e estenderão as definições para incluir os ângulos obtusos, mas tópicos tais como identidades, equações e ângulos compostos ficam geralmente para o sexto ano.

este curso de trigonometria nu-grande semelhança nos programas, com logaritmos, apela fortemente à consciência de capacidade dos alunos e geralmente produz um profundo interesse na Matemática em todos os seus ramos.

O acima exposto tem em vista ilustrar a natureza geral do curso de matemática e não apresenta um programa minucioso. Embora haja grande semelhança nos programas, cada escola tem liberdade de fazer o seu e, de fato, considerável variação encontra-se tanto em detalhes quanto em conteúdo, bem como no tempo de estudo que se lhe atribui. Algumas escolas, por exemplo,

Iniciam o estudo do "Cálculo" e outras incluem alguma prática de topografia, procurando, assim, estimular o interesse e dar significação ao trabalho matemático como um todo.

Agora, uma breve descrição dos métodos de ensino usados nas classes.

A maioria dos professores conduz suas classes trabalhando como uma unidade e cada lição tem um objetivo claramente definido. Geralmente, considera-se um método efetivo para o ensino de um ramo da matemática, tal como a álgebra, fazê-lo por tópicos particulares, com exclusão de qualquer outro assunto, por um número consecutivo de períodos, até que tal tópico esteja adequadamente estudado. Na lição introdutória o objetivo do professor será dar a seus alunos o sentido claro do problema cuja solução se busca. A discussão resultante, que será cuidadosamente controlada pelo professor, mas durante a qual as sugestões dos alunos recebem séria consideração, é de vital importância. Quando, mediante a discussão, os alunos chegam a uma conclusão satisfatória, suas sugestões são endossadas pelo professor. Desenvolvida a necessária técnica matemática, segue-se um período de adequados exercícios durante o qual os alunos consolidam os princípios — sobre os quais ela se assenta. O tempo exigido para o processo, no seu todo, depende do tópico em discussão e da capacidade de progresso da classe, mas, normalmente, não excede a uma quinzena. Finalmente a classe é submetida a um pequeno "test" de bem graduadas questões para verificar-se se o tópico está perfeitamente dominado: o "test" deve conter uma ou duas questões suficientemente difíceis, visando aos alunos mais capazes.

O professor prosseguirá, então, com um tópico escolhido de um outro ramo de matemática, tendo em cuidadosa consideração o programa, de modo que não dê demasiado tempo ao estudo do ramo que lhe é favorito. É conveniente que, em todas as ocasiões, apropriadas, se faça referência ao aspecto histórico da matemática. Tais referências ajudam a se ver o assunto em sua mais ampla posição cultural e podem ser de grande valor para estimular e manter o interesse.

SEXTO ANO

A extensão em que se ensina matemática no sexto ano varia consideravelmente de escola para escola e, ainda mais, de aluno para aluno da mesma escola. Alguns confiam seu estudo a um pouco de matemática pura; muitos estudam tanto matemática pura como aplicada em relação com os assuntos de ciência que também estudam, e poucos, em algumas escolas, estudam tópicos comumente deixados para o primeiro ano da universidade. A matemática pura e a aplicada, geralmente, se ensinam em conjunto, mas, para o objetivo deste artigo, vamos considerá-las separadamente.

a) *Matemática Pura*

Haverá considerável expansão do trabalho feito em álgebra e trigonometria e geralmente em geometria pura, mas estes ramos, na maior parte, serão tratados em linhas já familiares sem a introdução de idéias essencialmente novas. O mesmo não se pode dizer, contudo, do trabalho em cálculo infinitesimal e em geometria analítica, com os quais, pela pri-

meira vez, os alunos entram em contato. É necessário tempo para que se acostumem com as novas idéias. Conseqüentemente um estudo preliminar deverá ser feito em cálculo e muito tempo a êle dedicado no início do curso de modo que os processos de diferenciação e integração possam ser usados com confiança.

Uma vez tenham os alunos se familiarizado com as idéias do cálculo e adquirido facilidade no seu uso, tornar-se-á um valioso instrumento para posteriores estudos. O estudo sistemático da geometria analítica pode, então, ser iniciado, empregando-se o cálculo em todas as ocasiões apropriadas. Estudam-se geralmente as seções cônicas. A ordem tradicional de tratamento é o círculo, a parábola, a elipse e a hipérbole, havendo, atualmente, no entanto, um movimento a favor da precedência do estudo da parábola. E muitas razões há para tanto; as propriedades da parábola, em contraste com as do círculo, têm o encanto da novidade e oferecem excelente oportunidade para a introdução do conceito de parâmetro, enquanto suas aplicações em astronomia e mecânica geram grande interesse.

A profundidade do seu estudo depende naturalmente do grau de especialização que se deseja. Para os que estudam matemática em conjunção com ciência, o cálculo com boa base de álgebra e trigonometria será o mais necessário e tais alunos não incluirão muita geometria pura ou analítica no seu programa de estudo. Aquêles, porém, cujo principal interesse está na matemática por si mesma, sobretudo se esperam nela especializar-se na universidade, seguirão um curso em que se dará a maior importância à álgebra e à geometria.

b) *Matemática Aplicada*

Grande número de escolas, especialmente de rapazes, ensinam matemática aplicada juntamente com a pura no sexto ano. A inclusão do estudo cuidadoso da mecânica, o ramo da matemática aplicada geralmente ensinado, é sobretudo verificada no caso de alunos que se estão especializando em física.

A velha controvérsia quanto ao que deve vir primeiro, se a estática ou a dinâmica, está morta e a prática atual é a de combinar as duas partes num todo único. Por motivo de conveniência, contudo, vamos considerá-la separadamente.

1. ESTÁTICA

Os dois princípios básicos, o do paralelograma das forças e o do movimento, são comumente estabelecidos pela experiência. Nenhuma tentativa é geralmente feita, ao menos nesta fase preliminar, para mostrar como um pode se deduzir do outro. E faz-se livremente uso de um ou de outro princípio. O campo da estática elementar é então sistematicamente estudado. Os resultados serão ocasionalmente verificados por experiências — geralmente nas lições de física — mas faz-se freqüente apelo à experiência diária. Tópicos tais como atrito, centros de gravidade e binários são aí adequadamente tratados. As condições gerais de equilíbrio de um corpo sob a ação de forças coplanares são cuidadosamente discutidas, resolvendo-se numerosos problemas ilustrativos. Um bom professor insistirá na execução de diagramas, nos quais todas as forças estejam claramente indicadas,

bem como no enunciado preciso dos princípios físicos aplicados.

2. DINÂMICA

O curso inicia-se geralmente com um tratamento da cinemática elementar. Um bom método é começar, considerando, sucessivamente, a trajetória (curva que traduza a relação distância-tempo), mediante a qual se pode determinar a velocidade do móvel, em dado momento; e o *hodógrafo* (curva que traduz a relação velocidade-tempo) pela qual se pode determinar tanto a sua aceleração como a distância por êle percorrida em dado tempo. Usa-se o método gráfico equivalente à diferenciação e integração e os alunos habitam-se a nele confiar e, também, a empregar a notação do cálculo. Provavelmente aquela notação já foi aprendida no curso de cálculo.

Diferem as opiniões quanto à ordem do procedimento a seguir depois. Um grupo prefere o estudo das leis de Newton (com a fórmula $P=ma$) antes de desenvolver as de trabalho e energia, enquanto o outro prefere inverter aquela ordem. A diferença resultante, porém, não se manifesta grande. O mesmo se pode dizer em relação a um outro ponto controvertido, qual seja o de qual preceder o estudo das unidades dinâmicas ou gravicionais (a *dina* ou o *grama*; ou, em unidades inglesas, a *libra* ou a *libra-pêso*).

O restante do curso exige pouco comentário. O princípio da conservação do *momento*, derivado das leis de Newton, é aplicado a problemas que envolvem colisões. Em seguida vem o estudo dos projetis; o parâmetro t (tempo) naturalmente ocor-

re oferecendo valiosa oportunidade para referência aos do estudo da parábola na geometria analítica. O movimento circular e o harmônico simples são estudados com cuidadosa atenção ao pêndulo simples. Estabelece-se a fórmula para a energia cinética de um corpo rígido que se move em torno de um eixo e introduz-se o conceito de momento de inércia.

Esta lista não pretende ser completa, é considerada apenas típica.

Embora a teoria de vários tópicos, tanto em estática como em dinâmica, seja cuidadosamente discutida, os professores confiam mais na execução de exercícios ilustrativos para assegurar aos seus alunos uma clara compreensão dos princípios mecânicos. O estudo da mecânica é mais popular nas escolas masculinas do que nas femininas, em parte talvez porque mais rapazes do que moças escolhem a física como sua especialidade, tanto no sexto ano secundário como na universidade.

Uma breve nota sôbre métodos de ensino. Na maioria das escolas o modo de ensino no sexto ano é notavelmente diferente do que prevalece nos anos inferiores. A classe é geralmente menor, exceto talvez nas grandes escolas, mas menos homogênea, uma vez que contém alunos com objetivos diversos e que dedicam quantidade diversa de tempo ao estudo da matemática. Uma classe, conseqüentemente, consiste, às vezes, de dois ou três grupos diferentes e ocasionalmente de estudantes avulsos que fazem cursos individuais. O grupo, como uma unidade de ensino, não deverá, sem razão, ser abandonado, uma vez que muitos alunos encontram inspiração na emulação com seus colegas. A falta de

homogeneidade, ainda que empregada no sentido de levar os rapazes e moças, agora pelos seus dezessete e dezoito anos, a assumir maior responsabilidade na organização de seus estudos. Quer eles prossigam ou não seus estudos na universidade, é de vital importância que eles aprendam a usar os livros eficientemente e marchem para maior independência intelectual.

E' largamente admitido que uma intensa especialização no sexto ano é um mal educacional. Isto pode ser de certa forma contornado, não somente por meio de um currículo tão amplo quanto o compatível com um estudo de qualidade, como também pelo estabelecimento do maior número possível de pontos de contato da matemática ou de outro que seja a especialidade com outros campos do saber.

O conhecimento, ao menos nas suas grandes linhas, da história das descobertas astronômicas, do desenvolvimento da mecânica, ou da origem da geometria analítica e do cálculo — para citar alguns poucos exemplos notáveis — é uma valiosa aquisição intelectual, mesmo que não se lhe atribua graus num exame ou que não traga auxílio direto à resolução de problemas matemáticos. — C. W. TREGENZA — (*Educação*, Rio).

O EXERCÍCIO

A criança deverá vir à escola mais para se exercitar do que para aprender, e ainda menos para escutar. Aprender nunca é repetir, o que é sempre de uma grande inutilidade. Refiro-me à aprendizagem verbal, porque para aprender a fazer, que é realmente o que interessa, é muito necessário exercitar-se. Se-

preciso, portanto, resolver inteiramente as coisas e passar o tempo em exercícios, como outrora; as lições reduzir-se-iam a algumas explicações indispensáveis, antes e durante sua realização, e à correção que traz soluções, que mostra os erros indica o que deveria ter sido feito, para os evitar. Correção que naturalmente leva a um outro exercício, orientado pelo precedente, visto que não se deve ficar numa derrota, e também porque dizer o que era preciso fazer não assegura que em seguida se saberá fazer.

Dir-se-ia que o professor é obrigado a trabalhar como num espetáculo, como um ator, um acrobata. E' preciso que êle fale (de longa data nos atordoam com as virtudes da "palavra do mestre") ou que êle faça falar, dirigindo sua classe como um maestro. Os alunos quase não se cansam. Por isso lhes dão trabalho para casa; trabalhos esses que deveriam fazer na escola, se o professor não se julgasse dispensado deles, em vista do salário que recebem. Não são também, como se diz, exercícios de aplicação. O professor de educação física não comete esse erro (é-lhe quase impossível, felizmente). Com esse professor, é necessário que os alunos saltem, corram, subam. Não se trata de saber se eles sabem subir, correr, saltar.

Os alunos maiores, que sabem, sem dúvida, trabalhar a sós, que adquiriram maior visão, curiosidade e método, podem freqüentar a escola tão-sòmente para fruir a palavra do professor erudito que lhes transmite seu pensamento e sua erudição. Mas, quanto aos alunos menores, é preciso exercitá-los, obrigá-los ao treino, colocá-los constantemente em exercícios. E, assim, se o decorrer

do dia nos parece muito longo, encurtamo-lo.

Reflitamos um pouco no que devemos fazer. Pelo menos na escola primária. Devemos levar as crianças, todas as crianças de nossas classes a decifrar um texto impresso ou manuscrito, e a descobrir aí a palavra; a fazer as letras e a transpor, sozinhas, por escrito, as palavras; a fazer operações aritméticas; a usar corretamente a ortografia. Sobretudo, por força dos próprios fatos, não fantasiemos essas matérias. Daria muito na vista. Veja-se, ainda, que a ortografia se começa a ensinar, na maioria das vezes, mais por lição de método do que por necessidade: daí o resultado de que todo mundo se lastima.

Mas, além desses mecanismos, devemos ensinar a raciocinar, a analisar, a explicar por observação e experimentação, e a redigir (se se quiser, oralmente e por escrito; embora a segunda maneira, única que possui precisão, dirija a segunda). Trata-se, portanto, de problemas a serem resolvidos, de questões a elucidar e de fixação de pensamentos na expressão verbal. Todos os nossos modelos, todas as nossas explicações, todas as nossas demonstrações, nossas experiências de gabinete não serão muito úteis em nossos trabalhos. O instrutor de motorista põe o volante na mão de seu discípulo. Nós devemos dar exercícios de raciocínio, de análise, de pesquisa da explicação pela observação e pela experiência, de redação. Dir-se-á que os alunos não poderão fazer isso à primeira investida. Devemos prepará-los para isso. Mas não bastaria que nos esforçássemos por escolher exercícios que fossem interessantes para as crianças (regra de

ouro das escolas novas) e de acordo com uma tal gradação que cada um faça o primeiro sem esforço exagerado e passe ao seguinte insensivelmente (o que procurava a escola antiga). O professor de ginástica só se ocupa em colocar a corda na altura conveniente e suspendê-la nem muito rapidamente nem muito lentamente; e isso basta.

Objetar-nos-ão com a história e a geografia. Que nesse setor é preciso dar lições e quase nada de exercícios. Realmente! Em nossas lições de história ou de geografia, que fazemos nós senão devorar livros? Somos intermediários entre o livro e o aluno. Com que finalidade? Por que não fazer o curto-circuito? O aluno lerá história e geografia nos livros; tanto pior para Rousseau, cuja palavra não é a do Evangelho! E' pouco dar-lhe o hábito da leitura e ensiná-lo a ler, bem acima da decifração preparatória? E, de outro modo, como se poderá querer que êle continue a ler livros de história e de geografia quando tiver deixado a escola? Os livros, sei-o muito bem, são muitas vezes difíceis, opacos, compactos, abstratos, apesar das ilustrações. É que os autores sabem que as crianças quase não os lêem; por isso redigem-nos para os professores. Se nossos métodos mudassem, os livros mudariam também. E os alunos iriam neles abeberar as informações que não podem inventar. Porque aos livros de história é preciso acrescentar os dicionários, os livros de ciências, os atlas. Não é lamentável que os alunos da escola primária — senão os do ginásio — deixam os bancos escolares sem saber servir-se desses instrumentos indispensáveis? Mesmo nas melhores turmas,

os alunos quase não pensam, de *motu próprio*, em recorrer a eles, e, se o fazem, a convite, vemo-los patinhar penosamente.

Em quantos lares encontraremos um dicionário e alguns livros de referência que sirvam? Naqueles em que se lê, as estatísticas das tiragens nos mostram: lê-se *Elle, Paris-Match, Reader-Digest*. O que já é, apesar de tudo, alguma coisa. Serrei então um terrível reacionário? Não concordo. Porque, se a última palavra da pedagogia é o método ativo, parece-me, ao contrário, que só esse modo de fazer, por exercício constante, torna o aluno ativo. E' um truísmo. Basta que nos coloquemos ao alcance da criança, no início, e que avancemos de acordo com suas forças, o que se negligenciava outrora. Que os enviemos aos livros para procurar, com o espírito aberto por uma pergunta, e sempre com o sentido e a preocupação, muito nítidos, da realidade. E desse modo a escola será a escola e não a comédia ou de ateliê — GEORGBS RUSTIN — <*L'Education Nationale*, França).

EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS

A anormalidade mental, como certas formas de alienação mental, não são conceitos absolutos e, sim, relativos. O que torna o indivíduo anormal é, por mais das vezes, que êle não se ajusta às condições de sua família, de sua escola, de seu emprêgo, enfim, da sociedade em que está vivendo.

E não se ajusta porque a sua inteligência, o seu caráter, as suas aptidões ficam aquém ou além das exigências que o dado meio lhe apresenta. O resultado é uma desa-

daptação permanente e que se traduz ora por uma passividade deprimente, ora por uma apitação perturbadora, pelas atitudes anti-sociais, de brutalidade ou de revolta surda, ora por outras manifestações doentias. No trabalho o seu rendimento é nulo; na economia de um país, é um parasita.

Sua característica mental é a predominância dos instintos sôbre os processos racionais. Ao ímpeto da natureza impulsiva, a razão lógica é impotente para opor freios que conduzam o indivíduo em equilíbrio com o ambiente em que vive. Mas quantos delinqüentes de hoje não seriam heróis no meio de tribos nomades, no meio de povos que vivem pelas e para as guerrilhas!

A educação será uma tentativa de oferecer aos excepcionais, indivíduos tachados de débeis, nervosos, impulsivos, com tendência à delinqüência, um ambiente, um regime de vida, um trabalho que torne a sua anormalidade inoperante.

Quais são os meios para o reajustamento do excepcional?

Não resta dúvida em que a vida trepidante, artificial de grandes cidades, vida complexa de uma civilização adiantada, não serve para os excepcionais. A natureza dêsses é, de modo geral, primitiva, pueril, comparada com a dos indivíduos comuns de nossos dias. Ela se assemelha mais com o que os povos eram 12-15 séculos antes, com o que são hoje certas povoações semi-civilizadas.

Campo, ambiente natural

Escolas para excepcionais devem ser localizadas fora das cidades. O local natural é o campo. Espa-

ços mais largos permitem movimentos mais amplos. Os ritmos da vida são ali mais regulares: o sol, melhor que o relógio, e os sinos marcam as horas, convidando ao trabalho e ao sono.

Além da serenidade, a natureza dá margem a um elemento que julgo de suma importância na educação dos excepcionais: a beleza. É muito mais fácil deixar a criança ver o que é belo, o que é feio, do que fazê-la compreender o que é bom e o que é mau. A estética do ambiente é o fundo no qual se perfilarão as ações dos adolescentes. Esses, rapidamente, eles mesmos, ou com auxílio de educadores, procurarão a harmonia, fugindo do chocante visível e da cacofonia das discórdâncias. E assim, paulatinamente, se aproximam das regras da vida social e moral.

Vida em núcleos familiares

O excepcional, por mais das vezes, é um indivíduo cuja personalidade carece de organização interna harmoniosa. Esta não se elaborará, senão num ambiente onde êle é considerado como um "todo", como uma pessoa, e como tal, sempre digna de consideração e carinho. Sômente a família unida, com seus laços sentimentais e hierárquicos, dá à criança a plenitude da vida pessoal. Na ausência desta família, o lar pedagógico fará tudo para insuflar o "clima" de confiança, a fim de que possam desabrochar, sem constrangimento, as aspirações e as capacidades de cada um dos seus membros ligados por laços de respeito mútuo.

Assim, nunca educaremos os excepcionais em altos falanstérios e sim em casas pequenas, de mora-

dias comuns. Cada morador responsabilizar-se-á pelo asseio, pela ordem, beleza e hospitalidade para com os estranhos.

Trabalho

Apropriando à índole e às aptidões de cada um os gêneros de trabalho diferentes, teremos com os excepcionais a tríplice intenção: primeiro, o *exercício de aptidões*; segundo, *pesquisas no terreno vocacional*, enfim, *aprendizagem em vista de ocupações lucrativas* para o indivíduo e a coletividade da qual faz parte.

O trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social. Será o trabalho objeto de um estudo acurado e de esforços perseverantes por parte dos dirigentes.

Estabelecimento agro-industrial, será a Escola para excepcionais um conjunto de serviços realizados na casa, no campo, nas oficinas, no escritório e nas fábricas. Cada aluno será cooperador da empresa, ao mesmo tempo que aprendiz na Escola. Terá por guia a mão segura de um diretor competente em matérias agrícolas e industriais.

Não serão propícios ao nosso excepcional trabalhos de técnica muito perfeita, com maquinismos a processos e automáticos. Ao contrário, conviriam melhor aqueles que possam ser servidos com instrumentos simples, instrumentos que a humanidade empregava antes da era da eletricidade e do vapor. Assim, mais ativa poderá ser a participação do organismo humano em sua musculatura, em seus sentidos. A inteligência terá também maiores

oportunidades em compreender, assimilar e resolver situações novas.

Os trabalhos poderão dividir-se em:

1. *Serviços domésticos.*
 2. *Cultura agrícola*, principalmente para o uso próprio da escola, podendo ser o excesso vendido fora. Além das hortaliças, frutas, flores, poderá a Escola cultivar viveiros de mudas, de plantas decorativas, arvoredos, etc.
 3. *Criação de animais*: aves, suínos, bovinos, peixes, abelhas, também para uso próprio, principalmente.
 4. *Trabalho de consertos*: tudo que a Escola exigir neste ponto particular poderá ser realizado nas oficinas de consertos:
 - a) carpintaria e marcenaria;
 - b) mecânica e eletricidade;
 - c) alfaiataria, sapataria.
 5. *Serviço de escritório*: contabilidade, dactilografia, correspondência comercial.
 6. *Serviços comerciais*, na loja, em representação de produtos da casa.
- Os trabalhos agrícolas, de criação, de consertos e de escritório, considerados como meio de aprendizagem técnica e para a economia da Escola, serão também aproveitados para ensinar aos alunos da Escola noções de história natural, desenho, língua pátria e cálculo.
7. *Indústrias*. Estas, visando principalmente lucros para a manutenção da escola e

seu desenvolvimento, serão determinadas pelas condições regionais e suas necessidades. Como não poderão ser senão indústrias modestas, tanto pela qualidade como pela quantidade, procurarão dar-lhe um cunho original, evitando assim a concorrência com as indústrias da região. Temos a impressão que as indústrias mais adequadas para tais estabelecimentos serão as que cultivarem as "artes regionais".

As "artes regionais", tão desenvolvidas em alguns países europeus e mais ainda em certas colônias, permitem, sem grande aparelhamento, a produção de artigos originais bem apreciáveis. Prova disso a indústria de tapetes, rendas, brinquedos da crianças, trabalhos de madeira e de couro, de metal, cerâmica, objetos decorativos, ou de uso, mas com cunho sempre estético, em que artistas humildes, anônimos, realizam os seus talentos e aptidões. No Brasil, que eu conheça, estas "artes regionais" não receberam ainda toda a atenção que merecem. Excetua-se o Norte, que, estimulado pelas secas e ausência de outros lucros, já tem mostrado, em suas famosas rendas, em seus trabalhos de couro, o que a arte popular pode produzir de belo e habilidoso.

Se as condições climatéricas e econômicas em outros lugares não são tão pungentes como no Norte flagelado pela seca, não quer dizer que as populações dessas regiões não lucrariam também bastante, com trabalhos auxiliares, suplementares ao ganha-pão principal. Para isto bastaria o desenvolvimento de alguns núcleos que tomariam a iniciativa

dessas artes, quanto à distribuição do material e de alguns modelos, assim como o escoamento comercial dos artigos confeccionados.

Tenho a impressão que poderão estas "artes regionais" ser exploradas, em parte, nas Escolas para excepcionais, e que tomariam a si precisamente a iniciativa e a distribuição de que falamos acima. (Os mosteiros da Rússia antiga mantinham ao redor de si núcleos de colaboradores, simples camponeses, trabalhando em suas próprias casas).

Tecelagem de panos rústicos, cobertores, tapetes, cortinas, toalhas; cerâmica de vasos, pratos, travessas; trabalhos de ferro forjado e outros metais; trabalhos de couro e chifre (Madagascar tem feito coisas maravilhosas com este material) — sempre com a preocupação máxima de produzir modelos originais e sempre belos.

Para que esta parte possa impor-se ao público, é preciso acostumar o povo a apreciá-la. Isto far-se-á por meio de exposições, concursos, palestras e conferências sobre suas origens e valores. Para isso também haverá a máxima preocupação em cercar-se de artistas com gosto e de crianças e adolescentes talentosos. Entre os excepcionais de caráter, encontram-se não rara vez aptidões fortes para desenho, escultura e pintura. Nada será melhor que aproveitar suas aptidões nessas realizações industriais.

Não cabe a um artigo sumário sobre a educação, entrar em pormenores deste trabalho que merece uma atenção especial. Consagramos estas linhas apenas no intuito de mostrar desde já quanto a questão do trabalho poderá ser desenvol-

vida e amplamente tratada no seio de uma escola para excepcionais.

Outro aspecto do Trabalho com os Excepcionais

Formação de educadores — Elaboração de métodos pedagógicos

Escola para excepcionais terá como finalidade maior a formação do caráter dos seus alunos. Caráter e educação representam ainda termos bem misteriosos para os conhecedores mais competentes do assunto. A obra de Freud, que sondou o terreno mais profundo da personalidade, que descobriu alguns mecanismos escondidos de sua dinâmica, mesmo ela deixa na sombra a maior parte de fatos psíquicos. De maneira que a educação continua a ser uma arte de intuição, uma prática empírica. E, mais que tudo isto, uma osmose inconsciente entre a personalidade do educador e do educando.

Sendo assim, será de uma importância fundamental achar, para o trabalho com excepcionais, educadores natos, com cultura pedagógica mais sólida possível. Indivíduos desprovidos de "complexos" otimistas e entusiastas no que diz respeito à sua profissão. Devem ser bastante idealistas e possuir uma faísca de espiritualidade que os transforme, quando preciso, em verdadeiros apóstolos do bem.

Aos educadores, principalmente aos que terão a responsabilidade de um pavilhão, ou de um lar (cada um com 15 a 20 adolescentes) compete:

1. Criar um ambiente propício para a educação, o "clima" mais favorável ao tipo de alunos que receberá;

2. Imaginar e realizar processos e técnicas educativas apropriadas a cada caso e fato ocorrido;

3. Compreender a experiência, registrar, como cientista, fatos objetivos, a fim de construir, pouco a pouco, a pedagogia, como arte baseada na experiência.

O último tópico é importante. Escolas para excepcionais não são simples escolas. São estabelecimentos onde se educam crianças, onde se estudam problemas e processos educativos e onde se formam educadores.

Assim também a Escola-Granja, projetada pela Sociedade Pestalozzi para excepcionais, visa simultaneamente os dois fins: ser um laboratório de pesquisas médico-pedagógicas e também uma clínica para estágios dirigidos para jovens educadores, aqueles, principalmente, que se dedicarão a instituições especiais, como são as classes de retardados, escolas para excepcionais, reformatórios para perversos e delinqüentes, casas para crianças nervosas, e, por que não dizer? (pois as leis e a técnica são as mesmas, também instituições congêneres para adultos, porque do que mais precisa um nervoso, um alienado, um delinqüente, qualquer que seja a sua idade, é de educadores, para guiar o seu reajustamento social e a sua readaptação mental.

Ora, dizia ainda há pouco Alfred Binet, a pedagogia é uma pseudociência, que afirma sempre sem nada verificar. Com esta pedagogia não iremos longe. Para tê-la como arte segura, teremos que dedicar-lhe estudos e práticas cuidadosas. Nas escolas para excepcionais, este ra-

mo terá uma aplicação de enorme proveito. — HELENA ANTIPOFF — (*Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Rio).

O EDUCADOR NA ESCOLA NOVA

A escola nova é uma consequência das novas concepções de vida assimiladas pela pedagogia e do progresso das ciências biológicas que determinou a revisão dos meios de educação. Significa, portanto, ao mesmo tempo, novos fins e novos meios, novos objetivos e novos métodos, revisão dos fins e renovação dos meios. Novos caminhos e novos fins, como diria Fernando Azevedo.

A simples aplicação das técnicas, concebidas e ensaiadas em função dos novos fins, não importa a prática de escola nova: resulta simplesmente na substituição de uma rotina por outra rotina. Sem a compreensão dos novos objetivos não pode o educador focalizar e coordenar 3. atividade educativa, enfrentar os obstáculos, utilizar inteligentemente os meios, adaptá-los às circunstâncias e enriquecê-los com a sua capacidade criadora. O que deve ser assimilado, em primeiro plano, é o espírito da renovação educacional a que os meios estão direta e intimamente associados.

A prática da nova educação assenta sobre o conhecimento da criança: da sua organização biológica e do seu psiquismo. É na aplicação das ciências biológicas — nelas incluídas a psicologia, ciência natural que estuda os fenômenos psíquicos dos organismos animais — que se encontram os meios da educação. Do educador, por isso, é exigido perfeito conhecimento das realidades biológicas

da criança e do psiquismo infantil, bem assim capacidade para discernir as diferenças individuais e tratá-las convenientemente. As aptidões individuais devem constituir preocupação da escola. Daí o ideal da "escola sob medida".

O primeiro dever do educador, portanto, é compreender a criança e tratá-la como tal. Foi com muita razão que Claparède fez da divisa do seu Instituto — "Discat a puero magister" — o ponto de partida de sua magnífica visão pedagógica. O mestre tem, realmente, muito que aprender com a criança.

A criança não é um adulto em miniatura. Causa espanto que haja prevalecido por tanto tempo a teoria do "homunculus", responsável por tantos erros. A criança é um ser autônomo, com vida própria, qualitativamente diferente do adulto. Tem modos de ver, pensar, sentir e agir que lhe são peculiares em cada estágio de seu crescimento.

Devemos ter o cuidado — recomenda Jean Philippe, citado por Claparède — de não interpretar a pequena mentalidade da criança pelo prisma da nossa: a criança vive no mesmo meio em que vivemos, mas pensa em um mundo inteiramente diverso onde as idéias e as coisas não são vistas do mesmo ângulo e não oferecem as mesmas relações. Daí porque "a arte de ensinar é a arte de instalar-se conscientemente a mentalidade da criança", como bem o dia Louis Meylan.

O educador não deve orientar o trabalho educativo sob o seu ponto de vista de adulto, de acordo com a sua psicologia de maduro. Deve colocar o ensino ao nível do imaturo, atendendo à sua experiência pessoal,

às suas capacidades e possibilidades atuais. Deve amoldar-se à criança, às suas maneiras de ver e sentir, lembrado de que "representa, no estado atual, em "ato" e que o educando é unicamente "in posse", potencialmente".

A seleção, a formulação e a organização das matérias se devem ajustar à experiência atual, em pleno desenvolvimento do aluno. Impõe-se a interação da matéria com as necessidades e aptidões presentes e "o método de organização da matéria, na cultura acabada, — esclarece Dewey, — difere do método daquele que a inicia".

O programa constitui, evidentemente, problema complexo e de suma importância na prática da nova educação. Parece-nos, assim, inconveniente abordá-lo de relance. Aguardar-nos-emos para estudá-lo mais adiante. A questão do horário está ligada, em grande parte, à da do programa, por isso deixaremos para examiná-la em conjunto.

Questão assaz importante é a do método, como veremos adiante.

O pensamento, vimos no capítulo anterior, não se forma em abstrato ou por armazenamento de informações e o conhecimento não se transmite: é conquista do próprio indivíduo. A inteligência nasce da ação. A ação é o ponto de partida do pensamento, como fora esclarecido por Dewey e comprovado por Jean Piaget. O papel do mestre é, portanto, proporcionar situações que estimulem o pensamento e tornem possível a aprendizagem. Deve, para isto, escolher métodos ativos e globalizadores, capazes de conduzir o educando, em ambiente natural, a atos de pensamento integral com perfeita identidade de idéia e ação. Sobre-

tudo, deve utilizar o método, não como regra fixa, como receita ou como ritual a ser cumprido, mas como ponto de vista geral, auxiliar intelectual nas experiências particulares, nas exigências próprias de cada caso que enfrenta. "A criança é um ser feito para brincar", lembra Claparède. O jogo a serviço da educação é uma das maiores realizações da escola nova.

A atitude lúcida é necessidade vital da criança, interesse natural que deve ser conduzido para a vida escolar e aproveitado, no currículo, como atividade educativa fundamental e não, simplesmente, como recurso temporário ou prazer fugaz. O jogo tem efeito educativo, identifica-se com o esforço, — "não difere, em essência, do trabalho", como diria Decroly. É instrumento eficiente de educação física, intelectual e social, fator importante na formação de hábitos do espírito. "Significa, a um tempo, crescimento, saúde, ajustamento, ascensão, expansão..." e "enlaça, em síntese magnífica e fecunda, alegria e esforço".

A atividade lúcida, aliás, deve acompanhar o indivíduo na vida adulta: — por meio dela, usando a fórmula do "como se", de William James, poderemos tornar agradável a execução de um trabalho qualquer.

Traço de união entre a escola e a vida, o jogo é verdadeiro manancial de oportunidade educativas, de atividades que facilitam o desenvolvimento e a socialização da criança. Não basta, porém, que se introduzam brinquedos na escola, pondera Dewey. Tudo depende, conclui o grande filósofo da educação, do modo porque forem empregados estes recursos.

O educador não deve perder de vista que a educação é desenvolvimento contínuo. A preparação para futuro não deve constituir a mola do esforço presente. Ouçamos Dewey: "As crianças vivem no presente. O futuro, na sua qualidade de futuro, não tem para elas estímulos nem realidades". E' atendendo às necessidades atuais, associando o ensino ao interesse imediato, no caso, a criança capaz de enfrentar as situações problemáticas que depara e de agir oficientemente, que a educação prepara para o futuro. Aprender? interroga Dewey. E êle mesmo responde, com acerto e equilíbrio: — Certament *i*. Mas viver primeiro a aprender na vida e para a vida!

O alvo da escola não mais deve ser a preparação para exames ou para um futuro remoto, mas o esforço no sentido de dar às condições presentes o máximo efeito educativo. Para isto se deve situar no plano do presente e associar a aprendizagem à utilidade imediata. "A arte didática — fala Claparède, em perfeita harmonia com Dewey — consiste em transformar essa utilidade futura (que a criança é incapaz de sentir) em utilidade presente (a única que a pode interessar)."

Vimos que a atividade é um dos princípios substanciais da escola nova. E' conveniente não esquecer, porém, que a atividade deve satisfazer a uma necessidade, deve ser determinada por motivos internos, deve realizar-se com o consentimento interior da criança, em plena espontaneidade. "Para fazer que vosso aluno aja — recomenda Claparède — colocai-o em circunstâncias que sinta a necessidade de executar a ação que esperais".

Por outro lado, para que a atividade tenha verdadeiro valor educativo, é necessário que esteja intimamente ligada à reflexão, ao pensamento, à previsão de resultados. Cumpre que tenha significação. todas as nossas experiências pelo período inicial de ensaios e erros; mas a ação que se baseia unicamente nesse método fica à mercê do hábito, da imitação, das tentativas e fracassos. A criança precisa compreender o significado das ações que executa, das suas experiências, para que estas se tornem formas ativas de aptidão, suscetíveis de readaptação a situações novas. Compreender o significado de uma ação, de uma experiência, elucida Esway, "é vê-la em suas relações com outras coisas; notar como opera ou funciona, prever as conseqüências que se lhe seguem, conhecer as causas que a determinam e que uso pode ter". A educação não deve ser encarada como simples automatização, — "arte de fazer passar do consciente para o inconsciente". como queria Le Bon. Não há educação verdadeira sem cultura do pensamento reflexivo, sem desenvolvimento da capacidade de pensar.

O pensamento, vimos anteriormente, se forma quando uma necessidade nos leva a criar uma solução para determinada situação problemática. E' fácil concluir daí a importância fundamental de provocar necessidades intelectuais no processo educativo. O interesse é, justamente, o grande recurso de que dispõe o educador para despertar a necessidade de ação, para mobilizar a atividade da criança, para criar o material indispensável à formação do pensamento. Mas o interesse só é legítimo quando atende a uma no-

cessidade biológica ou psicológica da criança e não deve ser explorado para forçar o desenvolvimento precoce do imaturo ou sobrecarregá-lo com uma aprendizagem excessiva para a sua idade. Aqui está, a nosso ver, um dos pontos mais delicados da pedagogia.

Abstenha-se o educador de considerar "interesse" no sentido vulgar do vocábulo; o interesse deve ser compreendido no seu verdadeiro sentido biopsicológico: identificação ativa e operante do eu com certo objeto; noutras palavras: necessidade ou conjunto de necessidades internas que provocam a conduta predominante em dado momento.

"A mola da educação — ilustra magistralmente Claparède — deve ser não o temor do castigo, nem mesmo o desejo da recompensa, mas o *interesse*, o Interêsse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou de executar. A criança não deve trabalhar e portar-se bem para obedecer, e sim porque sinta que essa maneira de agir é desejável. Numa palavra, a *disciplina interior* deve substituir a *disciplina exterior*".

Os meios coercivos, como móveis externos, constituem prática condenável. O castigo é inibitório, inadequado para estimular e inoperante para eliminar um ajustamento. Pode, além disto, despertar a astúcia e a dissimulação e levar a criança ao embuste. Já a recompensa, revestida de caráter funcional, poderá ter efeito educativo, resultar num aperfeiçoamento mental ou social. Não deve, porém, constituir recurso pedagógico fundamental. Castigo e recompensa foram considerados, com justa razão, por Claparède, confissão de impotência pedagógica se utilizados como mola do ensino, móvel

externo da atividade educativa. Dewey chegara à mesma conclusão sobre esses modos de influenciar a atividade.

Thorndike, nas suas primeiras investigações, concluíra que o êxito e o fracasso, a recompensa e o castigo eram equipotentes em determinar, respectivamente, o reforço ou a eliminação de um ajustamento. Posteriormente, porém, verificou que a recompensa reforça as respostas, mas a punição não as elimina.

O educador não terá necessidade de recorrer a punições e recompensas, a castigos e prêmios, a meios diretos e pessoais, se verdadeiramente souber dirigir a aprendizagem: basta apelar para os interesses diretos e efetivos da criança, proporcionar situações capazes de impelir o educando a mobilizar suas vias de ajustamento no sentido dos objetivos visados. Falhando isto, é sinal de que alguma coisa está correndo mal: ou falta ao educador a competência e o tato necessários ao empreendimento ou algo de anormal se está passando na criança, na esfera fisiológica ou no domínio psíquico.

A falta de atenção e de atividade e a indisciplina, em circunstâncias normais, podem ser consideradas sintomas de desajustamento. Já tivemos a oportunidade de estudar os desajustamentos psico-sociais, suas manifestações e causas, os modos de investigar as causas e a respectiva terapêutica pedagógica.

Compenetre-se o educador de que os problemas da criança não devem ser reprimidos pelo temor, impedidos de vir à tona pelo medo. Devem encontrar oportunidades de se manifestar para que, dignificados a tem-

possam encontrar, num tratamento etiológico, possibilidades reais de reajustamento.

Socializar é o grande objetivo, o objetivo inconfundível da educação. "Longe de ter, a educação, por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, — problema Durkheim, — é ela própria, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova as condições da própria existência". Cabe à escola continuar e reforçar a ação socializadora da família — grupo primário, na terminologia norte-americana — e concorrer, assim, para que o indivíduo se torne, na expressão de James Mill, "um instrumento de felicidade para ei mesmo e para os seus semelhantes".

Os impulsos naturais da criança são egocêntricos. Ninguém compreendeu isto melhor que Décroly e ninguém melhor o demonstrou que Jean Piaget. Por isso devem ser redirecionados, socializados. A direção, porém, não deve ser direta ou pessoal. A disciplina não deve ser exterior. A nova educação prescinde do processo disciplinar unilateral. A direção social "deve emanar da vida da escola em geral e não diretamente da pessoa do educador", diz Dewey. A formação da personalidade deve-se processar sobre a base da disciplina autônoma do grupo e não sobre a autonomia exterior, dirá Jean Piaget.

O movimento pró autonomia das escolas, liderado por Winneken, alcançou ressonância em todo o mundo. As repúblicas infantis, como processo de vida escolar, como prática do "self-government" pelos próprios educandos, constituem verdadeiro treino socializante.

Ferrière, convencido da superioridade do regime de autonomia, acha que nele a criança desenvolverá o espírito de iniciativa em favor do progresso social, o espírito de crítica baseado na razão e o espírito de cooperação baseado na justiça.

Quando se proclama a necessidade de organizar a escola como um pequeno meio social, uma sociedade em miniatura, de modo que reproduza os processos de vida social do seu meio; quando se reconhece a vantagem da autonomia do escolar, claro que se tem em vista as atuais conclusões sobre a transferência da aprendizagem. Dá-se "transferi", esclarece Thorndike, quando há elementos idênticos — de conteúdo, de método, de atitudes gerais e de ideais de conduta — na atividade exercitada e na outra, não submetida a exercício prévio. Quanto maior a identidade, maior a soma de transferência. As regras do jogo social, compreendidas e vividas pela criança na escola, passarão a constituir diretrizes de sua conduta em sociedade. A autonomia, por sua vez, preparará os caminhos da auto-disciplina na vida adulta.

A socialização da criança, efetuada nos moldes preconizados pela nova educação, resultará, naturalmente, das próprias formas de controle social presentes na escola e se converterá em hábitos ativos, capazes de readaptação a situações novas e correlatas.

E' oportuno tratar aqui, de relance embora, do problema da liberdade. Muitos se têm insurgido contra o regime de liberdade na escola — nele vendo um equivalente de abandono e desordem ou o ponto de partida para concessões perigosas. Esta atitude resulta, provavelmente, de

uma falsa noção de liberdade, contra a qual se deve precaver o educador.

Dewey dá-nos boa interpretação do princípio de liberdade na escola quando diz que "liberdade significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenção judiciosa, previsão de conseqüências e engenho na sua adaptação."

Liberdade equívale a ausência de disciplina imposta, de programas artificiais e horários rígidos; equívale a independência para projetar, observar, pesquisar, discutir, comparar, experimentar e aplicar; equívale a aceitação interior das atividades educativas.

Claparède oferece também a chave para a compreensão do problema quando explica: — "Essa educação, — refere-se à educação nova, — não exige tanto que as crianças façam tudo quanto querem (o que, aliás, em dado momento, pode não ter o mínimo inconveniente, se o que querem é bom e favorável a seu desenvolvimento); exige sobretudo que elas queiram tudo quanto fazem, que jam e não que sejam forçadas à ação."

A escola terá suas normas de disciplina e não lhe será estranho o princípio de autoridade. A diferença é que a disciplina será constituída por fatores de controle interno, emanará da própria organização mental do educando e se manifestará como necessidade interior. A diferença é que a autoridade se deslocará, em grande parte, para os alunos, através do "self-government", cabendo ao educador judicar em última instância.

A disciplina, como forma de coerção intelectual e sentimental, não entrará em oposição com os desejos

e interesses da criança, não se tornará coação direta: será compreendida e aceita sem constrangimento porque a experiência terá demonstrado as suas vantagens.

A liberdade é necessária; mas só pode haver liberdade quando as condições que lhe são indispensáveis se encontram presentes na escola.

Podemos resumir o conceito de liberdade na escola nova em duas palavras: liberdade interior.

* * *

Alguns partidários extremados da escola nova se têm manifestado contrário à intervenção do educador. No processo educativo, seria êle apenas um espectador, inativo como o deus de Aristóteles. "Deixai a criança entregue a si mesma e ela se formará convenientemente", seria o "slogan".

Acreditamos — e o nosso ponto de vista encontra apoio em eminentes vultos da pedagogia moderna — que a ação do educador na escola nova é relevantíssima e a sua responsabilidade maior que na escola tradicional, muito embora tenha êle de se apagar diante da criança, respeitando-lhe a individualidade, a iniciativa, o interesse e a espontaneidade.

"A educação nova, adverte John Dewey, está em perigo de tomar a idéia de desenvolvimento de modo vazio e formal. Espera-se que a criança desenvolva este ou aquele fato ou idéia de seu próprio espírito. Queremos que ela aja, sem a suprir das condições indispensáveis para lhe despertar e guiar o pensamento".

"O educador moderno — fala o grande mestre brasileiro Anísio Teixeira — não acredita que o pensa-

mento ou a ação se gerem no vácuo, que a criança não precise ser guiada e orientada no processo do seu crescimento mental e social... Se o próprio crescimento físico, o mais automático deles, precisa ser observado, corrigido e acompanhado que não diremos do seu crescimento mental e social, onde as possibilidades de desvios, de paradas e de erros são mil vezes maiores?"

É certo que não mais se pode considerar o educador agente principal na empresa da educação. Não mais é lícito esperar dele que desenvolva a inteligência ou forme a personalidade do imaturo. Nem mesmo que transmita conhecimentos, que ensine alguma coisa, que funcione como um funil. "Dizer que se vendeu quando ninguém comprou — graceja Dewey — é tão exato quanto declarar que se ensinou quando ninguém aprendeu".

Walt Whitman, o inspirado cantor do Novo Mundo, dissera, certa vez, que a sabedoria não pode ser transmitida de quem a possui para quem a não possui. Saber o imortal poeta — exemplo de autodidata, descrente da eficácia das escolas e dos mestres — que estava a proclamar uma das grandes verdades conquistadas pela ciência?

Nenhum pensamento, ou idéia, é comunicado senão como fato que poderá servir de estímulo para que outrem compreenda algo ou conceba idéia semelhante. O conhecimento é uma conquista da própria pessoa, que aprendeu.

"Só a própria pessoa se educa", como diz o eminente Anísio Teixeira.

Do exposto não se conclua que o educador deva ficar de lado, "como simples espectador, pois o oposto de

fornecer idéias já feitas é matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a participação na atividade". (Dewey).

Cabe ao educador provocar as condições adequadas, as situações necessárias para que o pensamento se forme, a personalidade se desenvolva, a aprendizagem se realize. Cumpre-lhe despertar necessidades intelectuais e sociais, dirigir a aprendizagem, orientar o educando na pesquisa de informações quando este não encontrar, na sua própria experiência, a solução indicada dos problemas que está enfrentando. Cumpre-lhe proporcionar ao aluno ensejos de experimentar as suas conclusões, avaliar a respectiva significação, provar a utilidade delas, notar as conseqüências que se seguem à sua aplicação, alcançar os pontos de contato e as relações mútuas com outros fatos, coisas ou situações. Compete, finalmente, ao educador, proporcionar o *ambiente que provoque respostas e dirija o curso* do educando, que mobilize todas as suas vias de ajustamento no sentido de que, identificado com os objetivos da educação, alcance eficiência na solução dos problemas que surgem a cada instante na vida.

O educador será, assim, um colaborador desvelado e inteligente que assistirá continuamente a criança "no processo de seu crescimento mental e social", ajudando-a a focalizar os seus objetivos, auxiliando-a na escolha e avaliação dos meios adequados para atingi-los e ainda na aquisição das habilidades necessárias à prática das soluções escolhidas.

É preciso que o educador tenha sempre presente que o alvo da es-

cola não deve ser a preparação para exames ou para um futuro remoto e sim tornar o aluno capaz de encontrar as melhores soluções para os problemas que depara, de agir eficientemente nas situações que enfrenta, de utilizar as suas capacidades com eficácia. "A melhor preparação para a vida — diz Kilpatrick — é a prática normal da própria vida.

A recomendação de que, diante do educando, o educador se deve apagar, procede. Apagar-se, porém, não significa ausentar-se, deixar o educando entregue à própria sorte. Significa dar autonomia à criança do processo de sua própria educação sem privá-la, contudo, da colaboração solícita e da orientação inteligente do educador, de quem são exigidas, mais do que nunca, "qualidades de coração e de espírito indispen-

sáveis ao exercício do seu apostolado".

"O entusiasmo, — diz Claparède — e não a erudição, será a virtude capital do mestre". Entusiasmo para compreender e amar a criança, para conseguir situações que estimulem os seus interesses, para participar do seu trabalho na conquista dos objetivos educacionais.

A prática da escola nova exige do educador atributos e atitudes especiais, habilidades específicas que jamais foram exigidos do antigo mestre-escola. Daí a necessidade de um preparo técnico adequado e de uma seleção fundamentada em critérios que devem ser estabelecidos, em bases experimentais, tendo em vista índices seguros de qualidades essenciais ao desenvolvimento da função. — NUNES MENDONÇA — (*Correio de Aracaju, Aracaju*).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N. 2.700 — DE 29 DE DEZEMBRO DE 1955

Dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade do Ceará, e dá outras providências.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 1º da Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 19 É criada a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A Universidade terá personalidade jurídica e gozará de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei.

Art. 2º Fica incorporada à Universidade do Ceará a Faculdade de Engenharia, a que se refere a Lei nº 2.383, de 3 de janeiro de 1955, com a denominação de Escola de Engenharia.

Parágrafo único. O crédito especial, referido no art. 4º da lei citada, ou o seu saldo, fica transferido para a Universidade do Ceará, para movimentação pelo reitor.

Art. 3º Ficam criadas, no Quadro do Ministério da Educação e Cultura, para a Faculdade de Medicina da

Universidade do Ceará, as seguintes funções gratificadas:

- 1 de Diretor, FG 1;
- 1 de Secretário, FG 3; e
- 1 de Chefe de Portaria, FG-7.

Art. 4º As funções gratificadas, a que se refere o art. 3º, item II, da Lei nº 2.383, de 3 de janeiro de 1955, passam a ter as seguintes denominações e símbolos:

- 1 de Diretor, FG-1;
- 1 de Secretário, FG-3; e
- 1 de Chefe de Portaria, FG-7.

Art. 59 As funções gratificadas da reitoria da Universidade do Ceará, de que trata o art. 7º da Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, passam a corresponder aos símbolos FG-3 para a de secretário e FG-7 para a de chefe de portaria.

Art. 69 Para cumprimento do disposto nos arts. 1º e 6º da Lei n. 2.373, de 16 de dezembro de 1954, é o Poder Executivo autorizado a abrir o crédito especial de 14.185.960,00 (quatorze milhões, cento e oitenta e cinco mil, e novecentos e sessenta cruzeiros), sendo Cr\$ 3.729.600,00 (três milhões, setecentos e vinte e nove mil e seiscentos cruzeiros) para pessoal permanente; Cr\$ 4.521.720,00 (quatro milhões, quinhentos e vinte e um mil e setecentos e vinte cruzeiros) para pessoal extra-numerário; Cr\$ 3.505.440,00 (três milhões, quinhentos e cinco mil e quatrocentos e quarenta cruzeiros) para os abonos a que se referem as Leis nº 1.765, de 18 de dezembro de 1952, e

n» 2.412, de 1 de fevereiro de 1955: Cr\$ 109.200,00 (cento e nove mil duzentos cruzeiros) para três funções gratificadas; Cr\$ 850.000,00 (oitocentos e cinquenta mil cruzeiros) para material de consumo e de transformação: Cr\$ 720.000,00 (setecentos e vinte mil cruzeiros) para material permanente; Cr\$ 330.000,00 (trezentos e trinta mil cruzeiros) para serviços de terceiros; Cr\$ 320.000,00 (trezentos e vinte mil cruzeiros) para encargos diversos; e Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) para despesas de instalação.

Art. 7' No provimento dos cargos referidos no art. 6' da Lei n. 2.373, de 16 de dezembro de 1954, e das funções constantes da tabela de mensalistas a ser criada pelo Poder Executivo, mediante utilização do crédito próprio a que se refere o artigo anterior, fica assegurado o aproveitamento, no serviço público federal, do pessoal da Faculdade de Medicina do Ceará, existente à data de vigência daquela lei. nas seguintes condições:

I — os professores, em caráter interino, nos cargos de professor catedrático, padrão O. até a realização de concursos, na forma do art. 168, item VI, da Constituição:

II — os mais empregados como extranumerários.

§ 1» Ao pessoal referido neste artigo é assegurada a contagem do tempo de serviço anterior para os efeitos de aposentadoria, gratificação, adicional por tempo de serviço e, quando fôr o caso, gratificação de magistério.

§ 2º A expedição de atos de aproveitamento a que alude este artigo, somente se efetivará depois da incorporação, ao patrimônio da Uni-

versidade, independente de qualquer indenização e mediante escritura pública, de todos os valores, bens móveis e imóveis e direitos utilizados pela Faculdade de Medicina, referida no art. 69 da Lei n. 2.373, de 16 de dezembro de 1954.

§ 3' Os assistentes, aproveitados na forma prevista neste artigo poderão ser lotados nos diversos estabelecimentos integrantes da Universidade do Ceará, mediante proposta do reitor, aprovada pelo Conselho Universitário.

Art. 89 Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, em 29 de dezembro de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

NEREU RAMOS.

Abgar Renault.

Mário da Câmara

(Publ. no D. O. de 29-12-1955).

DECRETO N. 38.042 — DE 10 DE OUTUBRO DE 1955

Aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, número I. da Constituição decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Agricultura.

Art. 2º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3' Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 10 de outubro de 1955; 1349 da Independência e 67º da República.

João CAFÉ FILHO

Munhoz da Rocha

REGULAMENTO DOS CURRÍCULOS DO ENSINO AGRÍCOLA

TITULO I

Dos Cursos de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola

CAPITULO I

Do curso de iniciação agrícola

Art. 1º As disciplinas de cultura geral do Curso de Iniciação Agrícola são as seguintes:

1. Português;
2. Matemática;
3. Francês;
4. Ciências Naturais;
5. Geografia (Geral e do Brasil);
6. História (Geral e do Brasil).

Art. 2º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Iniciação Agrícola são as seguintes:

1. Agricultura;
2. Criação de animais domésticos;
3. Desenho (Técnico).

Art. 3º As disciplinas constitutivas do curso de Iniciação Agrícola terão a seguinte seriação;

Primeira Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Ciências Naturais; 5) Geografia Geral e do Brasil; 6) História Geral e do Brasil; 7) Agricultura; 8) Desenho Técnico. Segunda Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Ciências Naturais; 5) Geografia Geral e do Brasil; 6) História Geral e do Brasil; 7) Agricultura; 8) Desenho Técnico; 9) Criação de Animais Domésticos.

CAPITULO II

Do curso de mestria agrícola

Art. 4º As disciplinas de cultura geral do Curso de Mestria Agrícola são as seguintes:

1. Português;;
2. Francês; ;
3. Matemática.

Art. 5º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Mestria Agrícola são as seguintes:

1. Agricultura;
2. Criação dos Animais Domésticos;
3. Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas;
4. Noções de Veterinária;
5. Higiene Rural e Socorro de Urgência;
6. Noções de Economia e Administração Rural;
7. Desenho Técnico.

Art. 6º As disciplinas constitutivas do Curso de Mestria Agrícola terão a seguinte seriação;

Primeira Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Agricultura; 5) Criação dos Animais Domésticos; 6) Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas; 7) Noções de Veterinária; 8) Desenho Técnico;

Primeira Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Agricultura; 5) Criação dos Animais Domésticos; 6) Preparação e Conservação de Produtos Agrícolas; 7) Noções de Veterinária; 8) Higiene Rural e Socorro de Urgência; 9) Noções de Economia e Administração Rural; 10) Desenho Técnico.

TITULO II

Dos Cursos Agrícolas

CAPITULO I

Disposição preliminar

Art. 7º Os cursos agrícolas do segundo ciclo do ensino agrícola são os seguintes:

1. Curso de Agricultura;
2. Curso de Horticultura;
3. Curso de Zootecnia;
4. Curso de Prática Veterinária;
5. Curso de Indústrias Agrícolas;
6. Curso de Lacticínios;
7. Curso de Mecânica Agrícola.

CAPITULO II

Art. 8º Será ministrado, em cada um dos cursos agrícolas técnicos o ensino das seguintes disciplinas de cultura geral:

1. Português;
2. Inglês;
3. Matemática
4. História Natural;
5. Física;
6. Química.

CAPITULO III

Do curso de agricultura

Art. 9º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Agricultura são as seguintes:

1. Agricultura Geral;
2. Noções de Topografia, Irrigação e Drenagem;
3. Máquinas e Motores Agrícolas;
4. Desenho Técnico e Instalações Rurais;

5. Higiene Rural e Enfermagem;

6. Noções de Economia e Administração Rural;

7. Culturas Regionais.

8. Preparo e Conservação de Produtos de Origem Vegetal.

Art. 10. As disciplinas de cultura geral e de cultura técnica constitutivas do Curso de Agricultura têm a seguinte seriação;

Primeira Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) História Natural; 5) Física; 6) Química; 7) Noções de Topografia, Irrigação e Drenagem; 8) Máquinas e Motores Agrícolas; 9) Culturas Regionais; 10) Desenho Técnico e Instalações Rurais.

Segunda Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) História Natural; 5) Física; 6) Química; 7) Noções de Topografia, Irrigação e Drenagem; 8) Máquinas e Motores Agrícolas; 9) Culturas Regionais; 10) Desenho Técnico e Instalações Rurais.

Terceira Série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Física; 4) Química; 5) História Natural; 6) Higiene Rural e Enfermagem; 7) Culturas Regionais; 8) Noções de Economia e Administração Rural; 9) Desenho Técnico e Instalações Rurais; 10) Preparo e Conservação de Produtos de Origem Vegetal.

Parágrafo único. O curso de Agricultura terá as seguintes disciplinas facultativas lecionadas na 2º e 3º séries:

1. Criação e Reprodução de Pequenos Animais Domésticos;
2. Criação e Reprodução de Grandes Animais Domésticos;
3. Preparo e Conservação dos Produtos de Origem Animal.

CAPITULO IV

Do Curso de Horticultura

Art. 11. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Horticultura são as seguintes:

1. Agricultura;
2. Noções de Topografia, Irrigação e Drenagem;
3. Olericultura e Floricultura;
4. Fruticultura;
5. Silvicultura;
6. Preparo e Conservação dos produtos Horticolas;
7. Desenho Técnico e Instalações Rurais;
8. Noções de Economia e Administração Rural;
9. Higiene Rural e Enfermagem.

Art. 12. As disciplinas de cultura geral e cultura técnica constitutivas do Curso de Horticultura, terão a seguinte seriação:

Primeira Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) Física; 5) Química; 6) História Natural; 7) Agricultura; 8) Olericultura e Floricultura; 9) Desenho Técnico e Instalações Rurais.

Segunda Serie: 1) Portugus; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) Física; 5) Química; 6) História Natural; 7) Noções de Topografia, Irrigação e Drenagem; 8) Olericultura e Floricultura; 9) Fruticultura; 10) Desenho Técnico e Instalações Rurais.

Terceira Série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Física; 4) Química; 5) História Natural; 6) Fruticultura; 7) Silvicultura; 8) Preparo e conservação dos Produtos Horticolas; 9) Desenho Técnico e Instalações Rurais; 10) Noções de Economia e Administração Rural; 11) Higiene Rural e Enfermagem.

CAPITULO V

Do Curso de Zootecnia

Art. 13. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Zootecnia são as seguintes:

1. Noções de Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos;
2. Noções de Alimentação, Pastagem e Culturas Forrageiras;
3. Criação e Reprodução dos Animais Domésticos;
4. Exterior e Manejo dos Animais Domésticos;
5. Higiene, Entermagem e pequena Cirurgia Veterinárias;
6. Preparação e Conservação de Produtos de Origem Animal;
7. Noções de Economia e Administração Rural;
8. Desenho Técnico e Instalações Zootécnicas;
9. Higiene Rural e Enfermagem.

Art. 14. As disciplinas de cultura geral e cultura técnica, constitutivas do Curso de Zootecnia, terão a seguinte seriação:

Primeira Serie: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) História Natural; 5) Física; 6) Química; 7) Noções de Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos; 8) Noções de Alimentação, Pastagens e Culturas Forrageiras; 9) Exterior e Manejo dos Animais Domésticos; 10) Higiene, Enfermagem e Pequena Cirurgia Veterinária; 11) Desenho Técnico e Instalações Zootécnicas.

Segunda Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) História Natural; 5) Física; 6) Química; 7) Noções de Alimentação, Pastagens e Culturas Forrageiras; 8) Exterior e Manejo dos Animais Domésticos; 9) Higiene, Enfermagem e Pequena Cirurgia Veterinária; 10) Desenho Técnico e Instalações Zootécnicas.

Terceira Série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Historia Natural; 4) Física; 5) Química; 6) Exterior e Manejo dos Animais Domésticos; 7) Higiene, Enfermagem e Pequena Cirurgia Veterinária; 8) Preparo e Conservação de Produtos de Origem Animal; 9) Noções de Economia e Administração Rural; 10) Desenho Técnico e Instalações Zootécnicas; 11) Higiene Rural e Enfermagem.

Parágrafo único. O Curso de Zootecnia terá a seguinte disciplina facultativa lecionada na 2ª e 3ª série:

1. Culturas Regionais.

CAPITULO VI

Do Curso de Prática Veterinária

Art. 15. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Prática Veterinária são as seguintes:

1. Criação e Reprodução de Animais Domésticos;
2. Noções de Alimentação, Pastagem e Culturas Forrageiras;
3. Noções de Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos;
4. Exterior e Manejo dos Animais Domésticos;
5. Noções de Higiene e Enfermagem Veterinárias;
6. Pequena Cirurgia Veterinária;
7. Noções de Inspeção de Produtos de Origem Animal;
8. Noções de Economia e Administração Rural;
9. Higiene Rural e Enfermagem.

Art. 16. As disciplinas de cultura geral e cultura técnica constitutivas do Curso de Práticas Veterinárias terão a seguinte seriação:

- Primeira Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) História Natural; 5) Física; 6) Química; 7)

Noções de Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos; 8) Noções de Alimentação. Pastagem e Culturas Forrageiras; 9) Criação e reprodução dos Animais Domésticos; 10) Exterior e Manejo dos Animais Domésticos; 11) Noções de Higiene e Enfermagem Veterinárias.

Segunda Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) História Natural; 5) Física; 6) Química; 7) Exterior e manejo dos Animais Domésticos; 8) Noções de Higiene e Enfermagem Veterinárias; 9) Pequena Cirurgia Veterinária.

Terceira Série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Física; 4) Química; 5) Noções de Higiene e Enfermagem em Veterinárias; 6) Noções de Inspeção de Produtos de Origem Animal; 7) Pequena Cirurgia Veterinária; 8) Noções de Economia e Administração Rural; 9) Higiene Rural e Enfermagem.

CAPITULO VII

Do Curso de Indústrias Agrícolas

Art. 17. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Indústrias Agrícolas são as seguintes:

1. Física e Química Aplicada.
2. Microbiologia Aplicada.
3. Preparo e Conservação dos Produtos de Origem Vegetal.
4. Preparo e Conservação dos Produtos de Origem Animal.
5. Máquinas e Motores das Indústrias Agrícolas.
6. Desenho Técnico e Instalações Industriais.
7. Noções de Economia e Administração de Indústrias Agrícolas.

Art. 18. As disciplinas de cultura geral e de cultura técnica do Curso de Indústrias Agrícolas terão a seguinte seriação;

Primeira Série:

- 1) Português;
- 2) Inglês;
- 3) Matemática;
- 4) História Natural;
- 5) Física;
- 6) Química;

7) Preparo e Conservação de produtos de Origem Vegetal;

8) Máquinas e Motores das Indústrias Agrícolas;

9) Desenho Técnico e Instalações Industriais;

- 10) Física e Química Aplicada;
- 11) Microbiologia aplicada.

Segunda Série:

- 1) Português;
- 2) Inglês;
- 3) Matemática;
- 4) História Natural;
- 5) Física;
- 6) Química;

7) Preparo e Conservação de Produtos de Origem Vegetal;

8) Preparo e Conservação de Produtos de Origem Animal;

9) Máquinas e Motores das Indústrias Agrícolas;

10) Desenho Técnico e Instalações Industriais;

- 11) Física e Química Aplicada;
- 12) Microbiologia Aplicada.

Terceira Série:

- 1) Português;
- 2) Matemática;
- 3) História Natural;
- 4) Física;
- 5) Química;

6) Preparo e Conservação de Produtos de Origem Animal;

7) Máquinas e Motores das Indústrias Agrícolas;

8) Desenho Técnico e Instalações industriais;

9) Noções de Economia e Administração de Indústrias Agrícolas.

CAPÍTULO VIII

Do Curso de Lacticínios

Art. 19. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Lacticínios são as seguintes:

1. Zootecnia de Gado Leiteiro

2. Física e Química do Leite e Derivados.

3. Máquinas e Motores da Indústria de Lacticínios.

4. Microbiologia do Leite e Derivados.

5. Tecnologia Geral do Leite.

6. Preparo e Conservação da Manteiga.

7. Preparo e Conservação do Queijo.

8. Desenho Técnico e Instalação de Lacticínios.

9. Noções de Economia e Administração de Empresas de Lacticínios.

Art. 20. As disciplinas de cultura geral e de cultura técnica do curso de Lacticínios terão a seguinte seriação:

Primeira Série:

- 1) Português;
- 2) Inglês;
- 3) Matemática;
- 4) História Natural;
- 5) Física;
- 6) Química;

7) Zootecnia do Gado Leiteiro;

8) Física e Química do Leite.

9) Microbiologia do Leite e Derivados;

10) Tecnologia Geral do Leite;

11) Desenho Técnico e Instalações de Lacticínios.

Segunda Série:

- 1) Português;
- 2) Inglês;
- 3) Matemática;
- 4) História Natural;
- 5) Física;
- 6) Química;
- 7) Zootecnia do Gado Leiteiro;
- 8) Máquinas e Motores de Indústrias de Laticínios;
- 9) Preparo e Conservação da Manteiga;
- 10) Preparo e Conservação do Queijo;
- 11) Desenho Técnico e Instalações de Laticínios;
- 12) Física e Química do Leite e Derivados.

Terceira Série:

- 1) Português;
- 2) Matemática;
- 3) Física;
- 4) Química;
- 5) História Natural;
- 6) Máquinas e Motores de Indústrias de Laticínios;
- 7) Preparo e Conservação de Queijos;
- 8) Desenho Técnico e Instalação de Laticínios;
- 9) Noções de Economia e Administração de Empresas de Laticínios.

CAPITULO IX

Do Curso de Mecânica Agrícola

Art. 21. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Mecânica Agrícola são as seguintes:

1. Agricultura Geral.
2. Noções de Mecânica Geral e Agrícola.
3. Noções de Resistência e Ensaaios de Materiais e Máquinas Agrícolas.

4. Manejo de Máquinas e Motores Agrícolas.

5. Desenho Técnico de Máquinas.

6. Montagem, Ajustagem e Reparos de Máquinas e Motores Agrícolas.

7. Modelagem, Forja e Fundição.

8. Noções de Economia e Administração Rural.

Art. 22. As disciplinas de cultura geral e de cultura técnica do Curso de Mecânica Agrícola terão a seguinte seriação:

Primeira Série:

- 1) Português;
- 2) Inglês;
- 3) Matemática;
- 4) História Natural;
- 5) Física;
- 6) Química;
- 7) Agricultura Geral;
- 8) Noções de Mecânica Geral e Aplicada;
- 9) Manejo de Máquinas e Motores Agrícolas;
- 10) Desenho Técnico de Máquinas.

Segunda Série:

- 1) Português;
- 2) Inglês;
- 3) Matemática;
- 4) História Natural;
- 5) Física;
- 6) Química;
- 7) Modelagem, Forja e Fundição;
- 8) Mecânica Geral e Aplicada;
- 9) Manejo de Máquinas e Motores Agrícolas;

10) Montagem, Ajustagem e Reparação de Máquinas e Motores Agrícolas;

11) Desenho Técnico de Máquinas.

Terceira Série:

- 1) Português;

- 2) Matemática;
- 3) História Natural;
- 4) Física;
- 5) Química;
- 6) Modelagem, Forja e Fundição;
- 7) Noções de Resistência e Ensaaios de Materiais e Máquinas Agrícolas;
- 8) Manejo de Máquinas e Motores Agrícolas;
- 9) Montagem, Ajustagem e Reparos de Máquinas e Motores Agrícolas;
- 10) Desenho Técnico de Máquinas;
- 11) Noções de Economia e Administração Rural.

TITULO III

Dos Cursos Pedagógicos

CAPITULO I

Disposição Preliminar

Art. 23. Os Cursos Agrícolas Pedagógicos do segundo ciclo do Ensino Agrícola são os seguintes:

1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.
2. Curso de Didática do Ensino Agrícola.
3. Curso de Administração do Ensino Agrícola.

CAPITULO II

Do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica

Art. 24. As disciplinas de cultura geral do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica são as seguintes;

1. Português
 2. Matemática
 3. Ciências Físicas e Naturais.
- Art. 25. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica são as seguintes:
1. Dietética e Arte Culinária
 2. Indústrias Rurais Caseiras
 3. Corte e Costura
 4. Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos
 5. Administração e Arranjo do Lar Rural
 6. Atividades Agrícolas
 7. Desenho Aplicado
 8. Higiene e Enfermagem
 9. Noções de Puericultura
 10. Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural
 11. Metodologia
 12. Administração Escolar
 13. Recreação e Jogos Educativos.

Art. 26. As disciplinas constitutivas do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica terão a seguinte seriação:

Primeira Série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Ciências Físicas e Naturais; 4) Atividades Agrícolas; 5) Desenho Aplicado; 6) Dietética e Arte Culinária; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Administração e Arranjo do Lar Rural; 10) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 11) Recreação e Jogos Educativos.

Segunda Série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Atividades Agrícolas; 4) Dietética e Arte Culinária; 5) Indústrias Rurais Caseiras; 6) Noções de Puericultura; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Higiene e Enfermagem; 10) Administração e

Arranjo do Lar Rural; 11) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 12) Administração de Escolas; 13) Metodologia; 14) Recreação e Jogos Educativos.

CAPITULO III

Dos Cursos de Didática do Ensino Agrícola e de Administração do Ensino Agrícola

Art. 27. O Curso de Didática do Ensino Agrícola abrangerá o ensino das seguintes disciplinas de cultura técnica:

1. Psicologia Geral e Educacional.
2. Sociologia Geral e Rural.
3. Biologia Educacional e Higiene Escolar.
4. Orientação Educacional e Profissional.
5. Metodologia e Prática do Ensino Agrícola.
6. Recreação e Jogos Educativos.

Art. 28. O Curso de Didática do Ensino Agrícola será ministrado em um ano dividido em dois períodos escolares, tendo as disciplinas a seguinte distribuição:

Primeiro Período: 1) Psicologia Geral; 2) Sociologia Geral; 3) Biologia Educacional; 4) Orientação Educacional; 5) Metodologia Geral; 6) Recreação e Jogos Educativos.

Segundo Período: 1) Psicologia Educacional; 2) Sociologia Rural; 3) Higiene Escolar; 4) Orientação Profissional; 5) Prática do Ensino Agrícola; 6) Recreação e Jogos Educativos.

Art. 29. O Curso de Administração do Ensino Agrícola abrangerá o ensino das seguintes disciplinas de cultura técnica:

1. Psicologia Geral e Educacional.
2. Sociologia Geral e Rural.
3. Biologia Educacional e Higiene Escolar.
4. Orientação Educacional e Profissional.
5. Administração Geral e Direito Administrativo.
6. Administração Educacional e Escolar.

Art. 30. O Curso de Administração do Ensino Agrícola será ministrado em um ano dividido em dois períodos, tendo as disciplinas a seguinte distribuição:

Primeiro Período: 1) Psicologia Geral; 2) Sociologia Geral; 3) Biologia Educacional; 4) Orientação Educacional; 5) Administração Geral (Organização Científica do Trabalho); 6) Administração Educacional.

Segundo Período: 1) Psicologia Educacional; 2) Sociologia Rural; 3) Higiene Escolar; 4) Orientação Profissional; 5) Direito Administrativo e Contabilidade; 6) Administração Escolar.

Art. 31. Como atividade extracurricular, de caráter obrigatório, serão realizadas semanalmente seminários e excursões educativas durante os dois períodos dos Cursos de Didática e Administração do Ensino Agrícola.

Art. 32. Poderá um aluno fazer simultaneamente os cursos de Didática e de Administração do Ensino Agrícola, ficando dispensado de repetir as matérias comuns aos dois cursos.

TITULO IV

Disposições Finais

Art. 33. Serão expedidos pelo Ministro da Agricultura os progra-

mas mínimos e instruções metodológicas das disciplinas de cultura geral de cultura técnica constitutiva dos cursos de formação e pedagógicos.

Parágrafo único. O programa de instrução preliminar será expedido nos termos da legislação especial sobre a matéria.

Art. 34. Nos cursos de iniciação, mestria e de magistério de economia rural doméstica os alunos são obrigados à prática de canto orfeônico previsto na Lei Orgânica.

Art. 35. Nos cursos de formação os alunos são obrigados à prática de educação física prevista no art. 18 da Lei Orgânica, adaptada à idade e ao sexo dos educandos.

Art. 36. Em todos os cursos de formação haverá obrigatoriamente trabalhos de oficina que serão articulados com as necessidades de cada disciplina.

Parágrafo único. Para as alunas do sexo feminino desses cursos os trabalhos de oficina serão substituídos pela disciplina de Economia Rural Doméstica, e nas aulas práticas far-se-á a adaptação compatível com as condições físicas do sexo.

Art. 37. Nos cursos de formação deverão ser realizados semanalmente, em caráter obrigatório, seminários e estudos coletivos sobre assuntos relativos aos cursos, com objetivo de desenvolver a educação social dos educandos.

Art. 38. Quando fôr julgado necessário, será permitida nos cursos de que trata este Regulamento a adoção de disciplinas facultativas complementares.

Art. 39. O Ministro da Agricultura baixará as instruções que forem julgadas necessárias à perfeita adaptação dos atuais alunos dos cursos

de formação e pedagógicos aos novos currículos estabelecidos neste decreto.

Art. 40. este Regulamento entrará em vigor no próximo ano letivo.

Art. 41. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 10 de outubro de 1955. — *Munhoz da Bocha*.

(Publ. no *D. O.* de 11-10-955).

DECRETO N. 38.162 — DE 28 DE OUTUBRO DE 1955.

Institui a Ordem Nacional do Mérito Educativo

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87. item I, da Constituição, e considerando o que expôs o Ministro de Estado da Educação e Cultura sobre a conveniência e a oportunidade da instituição de uma distinção honorífica destinada a galardoar personalidades nacionais ou estrangeiras que, por excepcionais serviços prestados à educação, se tenham tornado dignas da gratidão do Governo brasileiro, decreta:

Art. 1º. Fica instituída a "Ordem Nacional do Mérito Educativo", a ser conferida a personalidades nacionais e estrangeiras que, por serviços relevantes prestados à educação, se tenham feito, a juízo do Governo, merecedoras da distinção.

Art. 2º. A Ordem constará de três classes: *Egregius*, *Eminens* e *Eximius*, cujas insígnias sob a forma de Palmas, obedecerão a desenhos anexos à regulamentação a ser baixada pelo Ministro de Estado" da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Os titulares serão em número de dez, para a classe Egregius; de vinte, para a Eminens; e, de quarenta, para a Eximius.

Art. 3º. As nomeações serão feitas por decreto do Poder Executivo, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação e Cultura, ouvido o Conselho da Ordem, que será instituído pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e pelas personalidades nacionais agraciadas na classe Egregius.

Art. 4'. As nomeações de personalidades nacionais serão feitas no dia 14 de novembro de cada ano, data da criação do Ministério da Educação e Cultura, e, as respectivas Palmas, entregues em solenidade pública dentro dos quarenta e cinco dias seguintes.

§ 1º. O número de distinções conferidas anualmente não poderá exceder a um décimo do total de cada classe.

§ 2º. No ano de 1955, o número de Palmas conferidas poderá elevar-se até um quinto do total indicado no parágrafo anterior.

Art. 5º. As personalidades estrangeiras serão consideradas supranumerárias e a sua nomeação poderá fazer-se em qualquer época do ano.

Art. 6º. As despesas com a execução do presente decreto correrão à conta de destaque próprio dos recursos orçamentários destinados a Campanhas Extraordinárias de Educação.

Art. 7*. Fica atribuída à Direção Geral do Departamento Nacional de Educação a execução dos serviços de secretaria da Ordem ora criada.

Art. 8º. este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 28 de outubro de 1955; 134' da Independência e 67º da República.

João CAFÉ FILHO.

Cândido Motta Filho

(Publ. no *D. O.* de 1-11-955).

DECRETO N. 38.283 — DE 9 DE DEZEMBRO DE 1955

Modifica os Estatutos do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º. Ficam modificados os Estatutos do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, criado pelo Decreto-lei n. 9.355, de 13 de junho de 1946, de acordo com o texto que acompanha o presente decreto.

Art. 2º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 9 de dezembro de 1955; 134' da Independência e 67º da República.

NEREU RAMOS.

José Carlos de Macedo Soares.

Estatuto do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC)

Art. 19. O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), fundado pelo Decreto-lei n. 9.355, de 13 de junho de 1946, tem

«or objetivo, sob a inspiração das tradições, democráticas e pacifistas, da política internacional do Brasil, associar, aos trabalhos da Unesco e à realização de seus objetivos, os principais grupos nacionais que se interessam pelos problemas da educação, da pesquisa científica e da cultura, especialmente para:

a) colaborar no incremento do conhecimento mútuo dos povos por todos os órgãos de informação das massas e, para este fim, recomendar os acôrdos internacionais necessários para promover a livre circulação de idéias pela palavra e pela imagem:

b) imprimir vigoroso impulso à educação popular e à expansão da cultura, colaborando com os membros da Organização das Nações Unidas, no desenvolvimento das atividades educativas; instituindo a colaboração entre nações a fim de elevar o ideal de igualdade de oportunidades educativas, sem distinção de raça, sexo ou outras diferenças econômicas ou sociais; sugerindo métodos educativos mais aconselháveis ao preparo das crianças para as responsabilidades do homem livre;

c) manter, aumentar e difundir o saber, velando pela conservação do patrimônio universal dos livros, das obras e de outros monumentos de interesse histórico ou científico e recomendando aos povos interessados a cooperação entre nações em todos os ramos da atividade intelectual, o intercâmbio internacional de representantes da educação, ciência e cultura, assim como o de publicações de obras de arte, de material de laboratório e de toda documentação útil; facilitando, por métodos de cooperação internacional apropriados, o acesso de todos os povos ao que no se publicar.

§ 1º. Para consecução de seus objetivos, o Instituto:

a) manterá correspondência, permuta de informações e de publicações, e as mais relações convenientes, com a Unesco e seus organismos nacionais;

b) organizará e manterá, ou subvencionará, no país, cursos de altos estudos ou tendentes à difusão de educação popular;

c) estimulará o conhecimento e estudo do Brasil por estrangeiros, e o das nações amigas pelos brasileiros;

d) editará revistas, boletins e filmes de cultura geral ou especializada;

e) coordenará e favorecerá a ação dos institutos culturais e de instituições ou associações de fins congêneres;

f) realizará, periodicamente, concursos nacionais, inter-americanos ou internacionais, para concessão de prêmios a obras de literatura, de ciência, de educação ou de arte, ou a seus autores;

g) promoverá conferências e acordos regionais;

h) instituirá e manterá museu referente à vida internacional do Brasil, que se denominará — Museu Rio Branco;

i) promoverá, pelos meios adequados, o desenvolvimento das relações culturais do Brasil com as nações amigas e quaisquer iniciativas conducentes aos seus fins acima declarados.

§ 2º. O Instituto terá sede no Rio de Janeiro e funcionará no Ministério das Relações Exteriores, podendo estabelecer filiais em outras cidades do Brasil.

Art. 29. O patrimônio do Instituto será constituído por subvenções, donativos, legados e saldos das suas receitas.

Art. 39. Serão membros do Instituto os 20 delegados do Govêrno, nomeados pelo Presidente da República, os dois funcionários do Ministério das Relações Exteriores referidos no § 1º do art. 6º e um representante escolhido para cada um dos grupos nacionais, interessados pelos problemas de educação, de pesquisa científica e de cultura e designados trienalmente por portaria do Ministro de Estado das Relações Exteriores.

I 19. Os membros do Instituto não de preencher os requisitos seguintes:

- a) nacionalidade brasileira;
- b) autoria de obra cultural meritória;
- c) residência no Rio de Janeiro.

§ 29. Os membros do Instituto que tenham servido, durante um triênio pelo menos, na Diretoria ou no Conselho Deliberativo, e deles não mais façam parte, constituirão o Conselho Consultivo.

Art. 4». Os membros da Diretoria, do Conselho Deliberativo, ou de comissão, que, sem motivo justificado, faltarem a três reuniões consecutivas, para que tenham sido convocados, perderão automaticamente esses cargos.

Art. 5º. O Instituto será administrado pela Diretoria e pelo Conselho Deliberativo, constituídos trienalmente pela forma declarada nos arts. 6º e 7º.

§ 1º. Ninguém servirá simultaneamente na Diretoria e em qualquer dos Conselhos.

§ 2º. O mandato da Diretoria e do Conselho Deliberativo será de três anos contados da data da posse, prorrogando-se, no entanto, até a eleição e posse dos novos eleitos para os mesmos cargos.

§ 3º. Em caso de vaga na Diretoria, ou no Conselho Deliberativo, proceder-se-á na forma do art. 8º, *f*₁ à eleição do substituto, que preencherá o tempo restante do mandato.

§ 4º. A Diretoria poderá excepcionalmente convocar um membro do Conselho Consultivo ou Deliberativo para preencher cargo eletivo vago até que se dê a substituição de acôrdo com o previsto no parágrafo anterior.

§ 5º. Os cargos da Diretoria e dos Conselhos serão exercidos gratuitamente.

Art. 6º. A Diretoria compor-se-á do Presidente, 1º e 2º, e 3º Vice-Presidente, Secretário-Geral e Subsecretário-Geral. Tesoureiro, 1º e 2º Secretários.

§ 1º. O Secretário-Geral será o Chefe da Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores e o Subsecretário Geral o Chefe do Serviço de Informações do mesmo Ministério.

§ 29. O Ministro das Relações Exteriores será Presidente de Honra do Instituto, exercendo a Presidência de todas as sessões a que estiver presente.

Art. 7º. O Conselho Deliberativo se comporá de 40 Membros do Instituto, inclusive os delegados do Govêrno que não façam parte da Diretoria. sendo os demais eleitos pela Assembléia Geral dentre os representantes dos grupos nacionais.

Parágrafo único. O Conselho será presidido pelo Presidente do Instituto.

Art. 8°. Compete à Diretoria:

a) administrar o Instituto, provendo à realização de seus objetivos;

b) organizar o Regimento Interno e adotar as deliberações necessárias para cumprimento desses Estatutos;

c) organizar o projeto de orçamento anual da receita e da despesa do Instituto;

d) celebrar contratos, ouvindo sobre a respectiva minuta o Conselho Deliberativo e com autorização da Assembléia Geral, quando se tratar de alienação ou oneração de bem Imóvel;

e) organizar os planos de concurso, prêmio, bolsas de estudo, ouvindo o Conselho Deliberativo; escolher membros dos júris para concessão de prêmios, aprovar os laudos respectivos e outorgar os prêmios e bolsas;

f) preencher, em reunião com o Conselho Deliberativo, as vagas na Diretoria, ou no mesmo Conselho;

g) organizar o quadro de empregados do Instituto, fixar-lhes vencimentos dentro das verbas orçamentárias, nomeá-los, dispensá-los, aplicar-lhes penas disciplinares — sempre sob proposta do Presidente;

h) aprovar, com as modificações que adotar, os relatórios do Presidente e as contas da receita e despesa, que serão submetidos à Assembléia Geral com parecer do Conselho Deliberativo;

i) constituir comissões para estudo ou realização das iniciativas atinentes aos fins do Instituto;

j) propor ao Ministro das Relações Exteriores que admita a representação, no Instituto, de instituição idônea, ou dele exclua a que se tornar inidônea (art. 13, § 2°), ou ao

selho Deliberativo que se cancele a investidura do representante nos casos do art. 13, § 1°;

k) resolver os casos omissos nestes Estatutos, ouvindo o Conselho Deliberativo;

l) propor a modificação dos presentes Estatutos;

m) opinar sobre a extinção do Instituto;

n) instituir as filiais mencionadas no § 2° do art. 1°, orientando, controlando e coordenando suas atividades.

Art. 9°. Ao Presidente cabe representar o Instituto, ativa e passivamente, em todas as relações com terceiros; promover e superintender todos os serviços e atividades do Instituto, adotando as providências necessárias para sua eficiência; presidir as reuniões da Diretoria, do Conselho Deliberativo, da Diretoria juntamente com o Conselho Deliberativo e as Assembléias Gerais; acompanhar os trabalhos das comissões; autorizar os recebimentos e as despesas, na conformidade do orçamento e das deliberações da Diretoria e do Conselho Deliberativo; visar os cheques emitidos pelo tesoureiro, propor os empregados, seus vencimentos, dispensa e penalidade; organizar os relatórios dos trabalhos do Instituto para a Assembléia Geral e para a Unesco, que serão submetidos à Diretoria (art. 8°, h).

Parágrafo único. Os Vice-Presidentes substituirão e auxiliarão o Presidente no desempenho de suas atribuições, pela forma determinada no Regimento Interno.

Art. 10. Ao Secretário Geral, auxiliado e substituído pelos Subsecretário-Geral, 1° e 2° Secretários, incumbe a direção dos serviços de publicidade e informações e os da

Secretaria, inclusive expediente e correspondência, a rubrica de todos os livros da escrituração, a organização e a guarda da biblioteca e do arquivo.

Art. 11. Ao Tesoureiro compete a guarda, movimentação e escrituração dos haveres da sociedade, o depósito dos dinheiros no Banco do Brasil, a emissão de cheques visados pelo Presidente, o recebimento de quaisquer quantias ou valores devidos ou pertencentes ao Instituto, a elaboração do anteprojeto do orçamento anual e do balanço anual da receita e da despesa, que será submetido à apreciação da Diretoria e do Conselho Deliberativo (arts. 8º, c, e 14, a) e votado pela Assembléia Geral (art. 18).

Art. 12. O Regimento distribuirá pelos Diretores os encargos não atribuídos a algum deles nestes Estatutos, assim como regulará a sua substituição e licenciamento e as reuniões da Diretoria e dos Conselhos fixando prazos escritos para desempenho de suas funções.

Art. 13. A designação dos representantes dos grupos nacionais se fará, para cada triênio, até 30 dias antes da terminação do triênio precedente, mediante solicitação prévia da Secretaria do Instituto.

§ 19. Caducará, por decisão do Conselho Deliberativo, sob proposta da Diretoria, a investidura do representante que deixa de fazer parte da instituição que represente ou se esta se extinguir.

§ 2º. Também sob proposta da Diretoria do Instituto (art. 8, j) poderá ser excluída da representação no Instituto, por portaria do Ministro de Estado das Relações Exteriores, a instituição que se tornar inidônea.

Art. 14. Ao Conselho Deliberativo compete:

a- emitir parecer sobre o projeto de orçamento anual da receita e da despesa e autorizar despesas extraorçamentárias, urgentes e necessárias;

b) emitir parecer sobre os relatórios do Presidente e contas anuais da Diretoria e sobre proposta de alienação ou oneração de imóveis;

c) emitir parecer sobre os planos de concursos, prêmios e bolsas de estudo elaborados pela Diretoria;

d) emitir parecer sobre as minutas dos contratos, que a Diretoria resolva celebrar, e sobre propostas da extinção do Instituto (art. 8º, m) ou de modificação destes estatutos (art. 8º, 1);

e) preencher a vaga na Diretoria, ou no próprio Conselho, nos casos dos arts. 5º, § 3º, e 8º, f, o pela forma aí determinada;

f) declarar a caducidade da investidura do representante de grupo nacional nos casos do art. 13, § 1º;

g) emitir parecer sobre a solução dos casos omissos nestes estatutos (art. 89, k);

h) propor à Diretoria as iniciativas, ou realizações, que considerar convenientes, apreciando qualquer sugestão que, nesse sentido, lhe seja apresentada por algum de seus membros.

Art. 15. O Conselho Consultivo, constituído na forma do art. 3', § 2', será ouvido pela Diretoria sempre que esta considerar conveniente.

Art. 16. A Diretoria funcionará com a presença da maioria de seus membros, sendo as deliberações adotadas pelo voto da maioria dos presentes.

Art. 17. O *quorum* para funcionamento do Conselho Deliberativo obedecerá ao disposto no 8 2º e art. 19.

Art. 18. Os membros do Instituto não respondem subsidiariamente pelas obrigações sociais.

Art. 19. A Assembléia Geral ordinária, de que farão parte todos os membros do Instituto, realizar-se-á no mês de janeiro, anualmente, para conhecer do relatório do Presidente, contas da Diretoria, do projeto de orçamento para o ano vindouro, e respectivos pareceres do Conselho Deliberativo, e, trienalmente, também para eleger os membros da Diretoria indicados no art. 6º e 5 1º, e os do Conselho Deliberativo.

§ 1º. As assembléias extraordinárias realizar-se-ão quando convocadas pela Diretoria.

§ 2º. As Assembléias serão convocadas por anúncios publicados por três vezes no *Diário Oficial* e em outros jornais desta Capital, com oito dias, pelo menos, de antecedência, instalando-se, em 1ª convocação, com a presença da maioria absoluta dos membros do Instituto. Não se reunindo essa maioria, a Assembléia ficará, desde logo, automaticamente adiada para o terceiro dia útil subsequente, no mesmo local e à mesma hora, instalando-se, então, com qualquer número de presentes.

§ 3º. A Assembléia Geral poderá autorizar, por proposta do Conselho Deliberativo, a Diretoria a fazer as despesas indispensáveis à vida normal do Instituto até a realização da reunião anual.

Art. 20. A modificação destes Estatutos se fará por decreto do Governo Federal, sob proposta da Diretoria com parecer do Conselho Deliberativo (arts. 8º 1, e 14, d).

Art. 21. A extinção do Instituto somente será decretada pelo Governo Federal, ouvidos a Diretoria e o Conselho Deliberativo (arts. 8º, m, e 14, d).

Art. 22. As autoridades e repartições públicas federais, estaduais e municipais atenderão prontamente aos pedidos de informações do Presidente do Instituto e procurarão facilitar o desempenho da missão do Instituto. Sua correspondência gozará de franquia postal e telegráfica.

Parágrafo único. Sendo necessário, o Ministro de Estado das Relações Exteriores designará um ou mais funcionários do mesmo Ministério para auxiliarem os trabalhos do Instituto.

Art. 23. O mandato dos atuais membros do Instituto eleitos para o triênio 1955-58 terminará em janeiro de 1959.

Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1955. — José Carlos de Macedo Soares.

(Publ. no *D. O.* de 13-12-955).

DECRETO N. 38.32T — DE 19 DE DEZEMBRO DE 1955

Concede prerrogativas de equiparação à Universidade de Campinas e aprova seu Estatuto.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I da Constituição, e nos termos do art. 29 da regulamentação do art. 3º do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, aprovada pelo Decreto n. 24.279, de 22 de maio de 1934, resolve:

Art. 1º. São concedidas à Universidade de Campinas, com sede em Campinas, no Estado de São Paulo, as prerrogativas de Universidade livre equiparada e fica aprovado o seu Estatuto, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, em 19 de dezembro de 1955; 1349 da Independência e 67º da República.

NEREU RAMOS.
Abgar Renault,

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS

TITULO I

CAPITULO I

Da Universidade e seus fins

Art. 1º. A Universidade de Campinas, fundada a 15 de agosto de 1955, pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, é uma Universidade livre equiparada, nos termos do Decreto n. 24.279, de 22 de maio de 1934.

Art. 2º. Reger-se-á a Universidade de Campinas pelo presente Estatuto, pela Legislação Federal, pelo Estatuto da Sociedade Campineira de Educação e Instrução e pelo Código de Direito Canônico no que fôr aplicável.

Art. 3º. A Universidade de Campinas terá por finalidades:

a) manter e desenvolver a educação e a instrução nas diversas unidades que a compõem;

b) contribuir, na medida de suas possibilidades, para o aprimoramento da cultura e da educação em todo o país;

c) estimular a pesquisa, a investigação e a cultura religiosa, filosófica, científica, literária e artística;

d) contribuir, dentro dos princípios cristãos e das diretrizes pontifícias, para consolidação de uma sadia cultura superior, adaptada às realidades brasileiras e regionais;

e) concorrer, através dos seus diferentes órgãos, para o desenvolvimento da solidariedade humana no campo social e cultural, em defesa da civilização cristã;

f) realizar a obra social da vulgarização da cultura.

CAPITULO II

Da Constituição

Art. 4º. Compôr-se-á a Universidade de Campinas de três categorias de instituições:

a) *incorporadas*, que são as de ensino superior mantidas pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução;

b) *agregadas*, as de ensino superior, reconhecidas pelo Governo Federal, que dela façam parte, embora mantidas por outras entidades;

c) *complementares*, as instituições de caráter cultural ou técnico, ligadas à vida e aos objetivos da Universidade.

Art. 5º. Constituem inicialmente a Universidade:

a) *Incorporadas*, mantidas pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução:

1) a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas;

2) a Faculdade de Ciências Econômicas de Campinas;

3) a Faculdade de Odontologia de Campinas;

4. a Faculdade de Direito de Campinas.

b) *Agregadas*:

1. a Escola de Enfermagem "Madre Maria Teodora", de Campinas, mantida pela Sociedade de Instrução Popular e de Beneficência;

2. a Escola de Serviço Social de Campinas, mantida pela Sociedade Feminina de Instrução e Caridade.

c) *Complementares*, mantidas Sociedade Campineira de Educação e Instrução:

1) o Conservatório de Canto Orfeônico, de Campinas;

2) a Escola de Biblioteconomia, de Campinas;

3) a Escola de Professores de Educação Doméstica e Trabalhos Manuais.

Art. 6'. A Universidade de Campinas tem a personalidade jurídica da sua Entidade Mantenedora, gozando de autonomia administrativa, didática, financeira e disciplinar, respeitados os dispositivos da Legislação Federal.

Art. 7'. Além dos Estabelecimentos de ensino universitário que presentemente compõem ou que futuramente venham a compor a Universidade de Campinas, a Sociedade Campineira de Educação e Instrução, depois de ouvir o órgão competente, poderá criar, incorporar ou agregar instituições de caráter técnico, científico ou cultural, oficiais ou não, mediante aprovação do Governo Federal.

Parágrafo único. O concurso de tais instituições far-se-á por meio de mandatos universitários, mediante acordo entre elas e o Reitor da Universidade, quando autorizado pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução.

TITULO II

Do patrimônio e dos recursos.

Art. 8'. O patrimônio da Universidade de Campinas é constituído pelo seguinte:

a) bens móveis e imóveis a ela destinados pela entidade mantenedora;

b) legados e doações regularmente aceitos;

c) rendas e receitas próprias;

d) saldos e rendas próprias;

e) subvenções e auxílios dos poderes públicos ou de particulares;

f) fundo universitário.

§ 1». O patrimônio assim constituído terá existência própria, não se confundindo com os patrimônios que já possuíam ou venham possuir as instituições que integram a Universidade, cujos bens continuarão a ser administrados livremente.

§ 2°. Da renda bruta das instituições incorporadas que formam a Universidade, destinar-se-á anualmente pelo menos cinco por cento (5%) para a integração de seu patrimônio inalienável.

TITULO III

CAPITULO I

Da administração universitária

Art. 9°. São órgãos administrativos da Universidade:

a) a Sociedade Campineira de Educação e Instrução;

b) o Conselho Universitário;

c) a Reitoria;

d) a Assembléia Universitária.

CAPITULO II

Da Sociedade Campineira de Educação e Instrução

Art. 10. A Sociedade Campineira de Educação e Instrução, órgão fundador e mantenedor da Universidade de Campinas, é uma entidade de caráter privado, sem nenhum propósito lucrativo, fundada em 20 de maio de 1941, com personalidade jurídica, possuindo estatutos devidamente registrado no Registro de Imóveis e Anexos da 1ª Circunscrição da Comarca de Campinas, e no Registro Cível de Pessoas Jurídicas de Direito Privado sob n. 345, de 10 de julho de 1941.

Art. 11. O Presidente da Sociedade Campineira de Educação e Instrução, Bispo Diocesano de Campinas, será o Presidente da Universidade de Campinas.

Art. 12. São atribuições da Sociedade Campineira de Educação e Instrução, além das consignadas em seu estatuto, as seguintes:

- a) conhecer do relatório anual da Universidade e dos institutos componentes e fixar-lhes a orientação;
- b) aprovar a reforma do Estatuto da Universidade, encaminhando o projeto ao Ministério da Educação;
- c) aprovar o orçamento da Universidade e a prestação das contas anuais do Reitor, estatuinto normas gerais para manutenção;
- d) decidir sobre a criação e anexação de novos institutos;
- e) fixar a dotação anual, com que pretenda auxiliar as unidades universitárias;
- f) decidir sobre o modo de extinção da Sociedade Mantenedora e das instituições mantidas, assim como a desincorporação, ou desagregação destas;

g) deliberar sobre as condições de inscrição dos candidatos a concurso para professores ou docentes livres dos institutos universitários, além do exigido pela Legislação Federal.

CAPITULO III

Do Conselho Universitário

%

Art. 13. O Conselho Universitário, órgão consultivo e deliberativo da Universidade, é constituído:

- a) pelo Reitor, como Presidente;
- b) pelo Vice-Reitor, como Vice-Presidente;
- c) pelo Diretor de cada unidade incorporada ou agregada;
- d) por um representante das instituições complementares por estas eleito;
- e) por um professor representante de cada instituição incorporada ou agregada;
- f) por um docente-livre, eleito em assembléia geral dos docentes-livres das unidades universitárias;
- g) pelo Presidente do Diretório Universitário Central;
- h) pelo Presidente da Associação, que fôr criada, dos antigos alunos diplomados por qualquer dos estabelecimentos da Universidade e que nele haja feito curso integral.

Art. 14. A escolha dos representantes e seus suplentes, a que referem os itens e e / do art. 13, se fará em sessão convocada e presidida pelo Reitor, até trinta dias antes da expiração do mandato.

Parágrafo único. A duração dos mandatos dos representantes a que se refere este artigo, é de dois anos, cabendo ao suplente convocado apenas completar o mandato.

Art. 15. Reunir-se-á o Conselho Universitário pelo menos de três em três meses, durante o ano letivo, ordinariamente, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado pelo Reitor ou a requerimento da maioria dos seus membros.

Art. 16. E obrigatório o comparecimento às sessões do Conselho Universitário, sob pena de perda do mandato, ou do cargo de Diretor do estabelecimento, no caso de falta a duas sessões consecutivas, sem causa justificada e aceita pelo Conselho.

§ 1º. O Conselho Universitário deliberará válidamente com a presença da maioria de seus membros.

§ 2º. Em terceira convocação, com intervalo de pelo menos vinte e quatro horas entre esta e a segunda, o Conselho Universitário funcionará com qualquer número, salvo os casos expressos em contrário.

Art. 17. O Secretário Geral da Universidade será o Secretário do Conselho Universitário.

Art. 18. São atribuições do Conselho Universitário:

a) exercer, como órgão deliberativo e consultivo, a jurisdição superior da Universidade;

b) elaborar e aprovar seu regimento interno;

c) aprovar os regimentos dos estabelecimentos de ensino universitário, elaborados pelas suas Congregações;

d) propor à Sociedade Mantenedora a reforma do Estatuto da Universidade, por votação mínima de dois terços da totalidade de seus membros;

e) apresentar sugestões sobre a administração do patrimônio da Universidade;

f) resolver sobre assuntos atinentes aos cursos de aperfeiçoamen-

to ou de especialização, de iniciativa da Universidade;

g) organizar, de acordo com as propostas de qualquer das Faculdades, os cursos, conferências e demais medidas de extensão universitária;

h) autorizar a concessão do título honorífico ou de benemerência;

i) sugerir a instituição de prêmios pecuniários ou honoríficos como recompensa de atividades universitárias;

j) decidir sobre recursos interpostos relativamente à aplicação de penalidades;

k) deliberar sobre providências destinadas a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre fechamento de cursos e estabelecimentos;

l) deliberar sobre assuntos didáticos em geral;

m) autorizar a adoção de medidas tendentes à maior eficiência do ensino e elevação do nível de cultura;

n) aprovar o estatuto e reconhecer o Diretório Universitário Central;

o) aprovar a criação, fusão ou desdobramento de cadeira, mediante proposta da respectiva Congregação, respeitado o mínimo da Lei Federal;

p) sugerir à Sociedade Mantenedora a concessão de Bolsas de Estudo para auxílio de estudante de comprovada capacidade, ouvida a Sociedade de Professores Universitários e o Diretório Universitário Central;

q) sugerir à Sociedade Mantenedora a concessão de Bolsas de Estudo para estabelecer reciprocidade;

r) sugerir à Sociedade Mantenedora a incorporação, a agregação de estabelecimento de ensino superior e instituições complementares públicas ou particulares, de caráter

religioso, técnico, científico ou cultural, de reconhecida idoneidade, para maior eficiência dos estudos e pesquisas;

s) conhecer dos recursos interpostos dos atos das Congregações;

t) deliberar sobre a criação de novos cursos ou atividades de caráter científico ou cultural tendentes a maior progresso das Ciências, observada a Lei Federal;

u) conhecer de todos os assuntos de interesse da Universidade não vistos neste Estatuto ou nos Regimentos.

CAPITULO IV

Da Reitoria

Art. 19. A Reitoria, exercida pelo Reitor, abrange uma Secretaria Geral com os necessários serviços administrativos.

Parágrafo único. A organização do serviço da Secretaria Geral será determinada no Regimento da Universidade, aprovado pelo Conselho Universitário.

Art. 20. O Reitor, órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintendente todas as atividades universitárias, será escolhido pelo Presidente da Sociedade Mantenedora, dentre os professores catedráticos de uma das instituições incorporadas.

Art. 21. O mandato do Reitor é de três anos, podendo ser reconduzido na forma do art. 20.

Art. 22. A Reitoria será exercida, nas faltas ou impedimentos do Reitor, pelo Vice-Reitor, escolhido na forma do art. 20 e por igual período.

Parágrafo único. Além da substituição eventual do Reitor, ao Vice-

Reitor poderão ser atribuídas funções permanentes, que serão discriminadas no Regimento da Universidade.

Art. 23. Quando a escolha do Reitor recair em um dos Diretores das unidades universitárias, passará êle o exercício da Diretoria ao seu substituto legal, enquanto durar o impedimento, cabendo a este a remuneração pelo exercício da função.

Parágrafo único. Fica o mesmo disposto quanto ao Vice-Reitor, quando no exercício da Reitoria.

Art. 24. O Reitor poderá vetar resoluções do Conselho Universitário, até três dias depois da sessão em que tenham sido tomadas. Vetada uma resolução, o Reitor convocará imediatamente o Conselho Universitário, para, em sessão que se realizará dentro de dez dias, tomar conhecimento das razões do veto. Rejeitado o veto pela maioria dos membros do Conselho Universitário, a matéria da resolução será submetida em definitivo à Sociedade Mantenedora.

Art. 25. São atribuições do Reitor:

a) dirigir, administrar e representar a Sociedade Mantenedora;

b) cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas pela Sociedade Mantenedora, respeitada a Legislação Federal;

c) fazer arrecadar a receita, efetuar a despesa e fiscalizar a aplicação das verbas dos institutos próprios da Sociedade Mantenedora;

d) administrar a Universidade, velando pela observância das disposições legais atinentes ao ensino, bem como deste Estatuto e representá-lo em Juízo e fora dele;

e) convocar e presidir a Assembléa Universitária e o Conselho

Universitário, com direito de voto além do de desempate;

f) assinar, com o diretor de cada instituto, os diplomas conferidos, aos quais serão apostos o Sêlo Nacional e o Sêlo Universitário;

g) inspecionar pessoalmente as instituições, advertindo, por escrito, os diretores das irregularidades encontradas, das quais dará conhecimento à Sociedade Mantenedora;

h) nomear professores por proposta da Congregação da Escola a que se destinam;

i) dar posse, em sessão solene da Congregação, aos diretores e professores catedráticos;

j) exercer o poder disciplinar;

k) levar ao conhecimento do Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou funcionários;

l) submeter anualmente ao Conselho Universitário, até 31 de janeiro, as compras de sua gestão e da dos diretores das instituições, no ano anterior, acompanhadas por minuciosos relatórios, bem como o orçamento geral para o ano;

m) autorizar a cessão a título precário de instrumentos de trabalho ou material didático, de um estabelecimento universitário a outro;

n) desempenhar as demais atribuições não especificadas, mas inerentes às funções de Reitor.

Art. 26. O Reitor terá direito a uma verba de representação, sem prejuízo da que lhe couber como professor, de cujas funções ficará dispensado, se lhe aprouver, enquanto exercer a Reitoria.

Art. 27. O Reitor usará, nas solenidades universitárias, as insígnias de seu cargo.

CAPITULO V

Da Assembléia Universitária

Art. 28. A Assembléia Universitária é constituída pelo conjunto dos professores e docentes-livres de todas as instituições universitárias.

Art. 29. Reunir-se-á a Assembléia Universitária, ordinariamente cada ano, na abertura e encerramento dos cursos universitários, e extraordinariamente sempre que fôr convocada pelo Reitor, para outros fins definidos neste Estatuto.

Art. 30. Competirá à Assembléia Universitária:

a) conhecer o plano anual de trabalhos da Universidade, assim como dos relatórios das atividades e realizações do ano anterior por exposição do Reitor.

b) assistir à entrega dos diplomas honoríficos de doutor e professor.

CAPITULO VI

Da administração das instituições universitárias

Art. 31. Cada instituição universitária será administrada:

1) pelo Diretor;

2) pela Congregação; e, quando regimentalmente adotado,

3) pelo Conselho Técnico Administrativo.

Art. 32. O cargo de Diretor será provido de acôrdo com o Regimento de cada instituição universitária, respeitada a Legislação Federal.

Art. 33. O Regimento de cada instituição universitária, observados os preceitos da Legislação Federal, determinará as atribuições do Diretor, a duração de seu mandato, bem como a constituição, a competência, e o funcionamento da Congregação,

dos cursos e dos órgãos auxiliares da administração técnica e didática.

Parágrafo único. O Regimento da Universidade definirá especificamente as relações entre a Universidade e as instituições incorporadas, agregadas e complementares.

TITULO IV

Das disposições gerais

Art. 34. A organização didática, o recrutamento do corpo docente, a admissão aos cursos universitários, a habilitação e a promoção nesses cursos, o regime dos diplomas e dignidades universitárias, a constituição do corpo discente, seus direitos e deveres: o regime disciplinar e a vida social universitária na Universidade, reger-se-ão pelos dispositivos constantes dos Regimentos das instituições, que atenderão aos padrões mínimos da Legislação Federal.

Art. 35. Em todas as instituições e Faculdades componentes da Universidade funcionará a cadeira Religião, equiparada às cadeiras regulares dos cursos, quanto ao funcionamento e regime de promoção.

Parágrafo único. Fica reservada ao Presidente da Universidade a nomeação dos professores catedráticos ou interinos de Religião de todas as instituições que dela fazem parte.

Art. 36. A Universidade procurará estabelecer articulação com as demais Universidades brasileiras e estrangeiras para intercâmbio de professores, de alunos, ou de elementos de ensino.

Art. 37. A Universidade, instituída na forma deste Estatuto, não encampará obrigações assumidas anteriormente à sua existência pelos estabelecimentos congregados, bem como estes não respondem pelos compromissos assumidos por aquela.

Art. 38. todas as instituições componentes da Universidade ficam sob a fiscalização do órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, **que** a exercerá na forma da Lei.

Art. 39. Das Faculdades incorporadas na Universidade de Campinas, são integralmente mantidas pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução e de sua propriedade: .

1) a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, criada em 27 de junho de 1941, com seus cursos de Filosofia, Pedagogia, Geografia e História, Letras Clássicas, Matemática, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Ciências Sociais, pelo Decreto n. 15.583, de 16 de maio de 1944; o Curso de Didática, reconhecido pelo Decreto n. 21.941, de 14 de outubro de 1946; e o Curso de Química, reconhecido pelo Decreto n. 26.045, de 17 de dezembro de 1948;

2) a *Faculdade de Ciências Econômicas*, criada em 18 de dezembro de 1941 e reconhecida pelo Decreto n. 22.440, de 13 de janeiro de 1947;

3) a *Faculdade de Odontologia*, criada em 22 de agosto de 1949 e reconhecida pelo Decreto n. 31.844, de 26 de novembro de 1952;

4) a *Faculdade de Direito*, criada em 16 de abril de 1951 e reconhecida pelo Decreto n. 36.683, de 29 de dezembro de 1954;

5) o *Conservatório de Canto Orfeônico*, criado em março de 1947 e reconhecido pelo Decreto n. 28.168, de 1º de junho de 1950;

6) a *Escola de Biblioteconomia*, criada em 15 de março de 1945 e reconhecida pelo Governo do Estado de São Paulo, pelo Decreto n. 23.443-8, de 1º de junho de 1954;

7) a *Escola de Formação de Professores de Educação Doméstica*

e *Trabalhos Manuais*, reconhecida pelo Governo do Estado de São paulo em 22 de junho de 1950.

Art. 40. Das instituições agregadas à Universidade de Campinas, continuam administradas e mantidas por suas entidades, respeitado o vínculo universitário:

1. *Escola de Enfermagem "Mãdre Teodora"*, reconhecida pelo Decreto n. 6.373, de 12 de julho de 1950, mantida pela Sociedade de Instrução Popular e de Beneficência;

2. *Escola de Serviço Social*, criada em 17 de setembro de 1949 e mantida pela Sociedade Feminina de Instrução e Caridade.

Art. 41. Os casos omissos ou duvidosos serão resolvidos pelo Conselho Universitário, dentro das normas traçadas pela Legislação Federal em vigor.

Art. 42. O presente Estatuto entrará em vigor na data de sua aprovação e publicação.

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 1955. —*Abgar Renault*.

(Publ. no *D. O.* de 28-12-955).

DECRETO Nº 38.460, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1955

Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. *

PORTARIA Nº 951, DE 25 DE OUTUBRO DE 1955

Ministério da Agricultura

O Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, usando da atribuição que lhe confere o art. 75 do Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, e de acordo com o disposto no art. 39 do Decreto nº 88.042, de 10 de

outubro de 1955, que aprovou o novo Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola:

Resolve: 1º— O número mínimo de horas semanais para execução dos programas de cada disciplina dos cursos de iniciação agrícola, mestria agrícola, agrícolas, técnicos e pedagógicos obedecerão à distribuição constante dos quadros de Distribuição de Horas de Aulas Semanais, anexos.

Parágrafo único. Será facultado aos estabelecimentos de ensino agrícola elevar o número de horas de aulas de aulas semanais de cada disciplina desde que o total não ultrapasse o máximo permitido pelo art. 23 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613, de 20-8-46).

2. No ano letivo de 1955 serão efetuadas as seguintes adaptações dos alunos dos vários cursos de ensino agrícola.

1) aos alunos da 2ª série do curso de iniciação agrícola serão ministradas apenas as partes de Geografia Geral e História Geral respectivamente das disciplinas — Geografia Geral e do Brasil e História Geral e do Brasil;

2) os alunos da 3ª série do curso de Mecânica Agrícola ficam dispensados da disciplina — Noções de Resistência e Ensaio de Materiais e Máquinas Agrícolas, por terem cursado essa disciplina na série anterior.

§ 1º Em caráter facultativo e em horário especial, poderão ser ministradas, aos alunos, disciplinas do novo currículo não estudadas anteriormente e incluídas em série anterior da que se encontrem matriculados.

§ 2º Na organização dos novos programas serão baixadas instruções

• Vide a pág. 145 do presente número

especiais visando à adaptação dos alunos às disciplinas não constantes dos currículos anteriores, mas presentes em mais de uma série escolar por força do Decreto n. 38.042, citado.

3. Os casos omissos serão resolvidos pelo Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário. — *Munhoz da Rocha*.

(Publ. no *D. O.* de 27-10-955).

PORTARIA Nº 872, DE 2 DE AGOSTO DE 1955 (DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO)

O Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, na forma que lhe faculta o art. 11, item XVI, do Regimento anexo ao Decreto n. 20.302, de 2-1-46,

Resolve baixar as instruções anexas sobre exames de suficiência, autorizações especiais para lecionar em estabelecimento de ensino secundário e organização de cursos para os Inscritos naqueles exames.

Rio de Janeiro, 2 de agosto de 1955. — *Armando Hildebrand*, Diretor.

INSTRUÇÕES SOBRE EXAMES DE SUFICIÊNCIA

I — Locais dos exames e cursos

1.1 •— Para determinar as regiões ou cidades que ainda não possuem número suficiente de professores legalmente habilitados, a Diretoria do Ensino Secundário fará, periodicamente, através das Inspetorias Seccionais, onde houver, levantamentos sobre os professores existentes na região, estudando as possibilidades de

seu aproveitamento nos estabelecimentos de ensino secundário.

1.2 — Ficam desde logo excluídas das regiões para as quais são realizados exames de suficiência a Capital da República, as cidades de São Paulo, Campinas, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Niterói e Curitiba, onde os professores deverão possuir registro definitivo, ter curso de filosofia, ou ser autorizados nos termos do item 1-3.

1.3 — Em caso de falta de professor registrado que se disponha a lecionar em determinado estabelecimento anterior, poderá ser autorizado, por um ano, a título precário, o exercício de magistério:

a) aos alunos de cursos correspondentes à cadeira da Faculdade de Filosofia sediada na localidade, que, além desta condição, tenham feito curso superior no qual figure a matéria como disciplina básica.

b) aos alunos do curso correspondente à cadeira de Faculdade de Filosofia sediada na localidade, que, além dessa condição, sejam registrados para o ensino da disciplina em curso comercial ou industrial federal, equiparado ou reconhecido.

c) aos professores já registrados para o ensino da disciplina em virtude de exame de suficiência, com ressalva de validade para outras cidades do país, desde que provem estar freqüentando, com matrícula regular, Faculdade de Filosofia sediada na cidade onde pretendem o exercício do magistério.

1.4 — Para as cidades de Belém do Pará, S. Luís, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Aracaju, Juiz de Fora, Vitória, Lorena, Sorocaba, Bauru e Goiânia, que já possuem faculdades de filosofia, e para outras em que

venham estas a funcionar, serão aceites inscrições para exame de suficiência apenas quando fôr verificado não haver professores com registro definitivo e nas condições do item 1.3.

1.5 — Os professores a título precário, nos termos do item 1.3, não terão renovação de autorização para lecionar, se reprovados na série em que estavam matriculados.

1.6 — Para determinação dos locais dos cursos e dos exames serão tomados em consideração os seguintes elementos:

a) deficiência na região de professores licenciados para determinação da matéria;

b) total de candidatos inscritos nos exames de suficiência;

c) facilidade de transporte que possibilite a vinda de candidatos de outras localidades.

II — Inscrição para os exames

2.1 — *Requerimento* — Far-se-á a inscrição mediante requerimento do candidato, dirigido ao Inspetor Secional da Jurisdição a que pertencer o estabelecimento em que pretende lecionar. O requerimento deverá ser selado com estampilha federal — (Cr\$ 3,00) e um selo de educação. Devem constar no requerimento:

a) pedido de inscrição;

b) indicação das disciplinas (em número de 4) e do ciclo ou ciclos correspondentes;

c) nome do estabelecimento em que pretende lecionar e da respectiva sede.

Quando o candidato desejar autorização para lecionar, deverá cum-

prir também as exigências do item 3.2.

2.2 — *Documentação* — Com o requerimento, deve o candidato apresentar documentos que façam as seguintes provas:

a) de identidade;

b) de nacionalidade;

c) de idade mínima de 21 anos;

d) de quitação com o Serviço Militar, quando se tratar de brasileiro do sexo masculino;

e) fôlha corrida recentemente expedida ou documento policial correspondente;

f) de sanidade física e mental, atestada por Serviço Médico Oficial;

g) de idoneidade moral atestada por duas pessoas que exerçam atividades educacionais ou com elas relacionadas, de preferência professor registrado;

h) declaração do diretor do ginsio ou colégio citado no requerimento de que necessita contratar o candidato para a regência da cadeira em referência.

A carteira de identidade é suficiente para as provas a, b e c; o certificado de reservista, para as provas a, b, c e d; a carteira profissional com fotografia, para as provas a, b e c. Em locais afastados, onde é difícil obter carteira de identidade, candidato do sexo feminino que não disponha das provas de identidade acima citadas, documentará, os itens a, b e c com declaração de identidade, com retrato, firmada por 2 elementos idôneos, diretores de estabelecimentos de ensino, acompanhada de registro civil.

2.3 — *Selagem e autenticidade dos documentos* — Os documentos apresentados devem trazer, apostos,

uma estampilha federal de Cr\$ 1,00 e um selo de educação. As firmas de todos os documentos devem ser devidamente reconhecidas. E permitida a substituição de qualquer documento pela respectiva fotocópia selada e autenticada pela competente repartição.

2.4 — E permitida nova inscrição a candidato reprovado em exames anteriores.

2.5 — Satisfeitas as exigências acima e verificado pela I.S., onde houver, ser deficiente, no local do estabelecimento indicado, o número de professores registrados no município, a Inspeção Secional concederá a inscrição preenchendo o Modelo I.S.-12, que será anexado ao processo.

2.6 — *Taxa* — O candidato, quando se apresentar para os exames, pagará a taxa de Cr\$ 100,00 por matéria, como determina o art. 14 do Decreto-lei n. 8.777, de 22-1-46.

2.7 — *Restituição de documentos* — Os documentos pessoais indispensáveis, quando apresentados em original, podem ser restituídos, mediante recibo, após o despacho do processo de inscrição. Nesta hipótese, serão tiradas cópias desses documentos as quais, autenticadas pelo Inspetor Secional, passarão a figurar no processo. Quando fôr devolvido o documento comprovante de identidade, o Inspetor Secional autenticará, no verso, uma fotografia do candidato e a juntará ao processo.

III — *Autorização especial para lecionar*

3.1 •— *Requerimento* — Os candidatos aos exames de suficiência que pretendem o imediato exercício do

magistério, deverão acrescentar ao requerimento do exame de suficiência o pedido de autorização para lecionar, nos termos do art. 4º da Portaria Ministerial n. 115, de 20-4-55

3.2 — *Documentação* — Deverá apresentar prova de conclusão de curso de grau médio ou superior e declaração de que não foi reprovado anteriormente em exame de suficiência na disciplina que pretende lecionar.

3.3 — Terá a inscrição ao exame de suficiência automaticamente cancelada o candidato, que tenha feito declaração falsa quanto ao item 3.2.

3.4 •— *Candidato reprovado* — Não se expedirá autorização para lecionar a candidato inscrito, anteriormente reprovado na mesma disciplina.

3.5 — *Exigências* — A autorização para lecionar, em qualquer caso, só se fará se atendidas as exigências de II a VII do art. 2º do Decreto-lei n. 8.777, de 22-1-46.

3.6 — *Prazo* — A autorização para lecionar cessa quando divulgados os resultados dos exames de suficiência em que o candidato está inscrito.

3.7 •— *Cancelamento* — O candidato reprovado terá automaticamente cancelada sua autorização para lecionar. Terá também a autorização cancelada o candidato com fraco aproveitamento no curso (Ver Capítulo IV) que não tenha comparecido aos exames em que estava inscrito.

3.8 — *Renovação* — Só há prorrogação de prazo para lecionar nos termos dos §§ 2º e 3º do art. 5º da Portaria Ministerial n.º 115, de 20 de abril de 1955: Concluído o curso com aproveitamento, o candidato poderá optar entre prestar

os exames naquela época e aguardar novo exame. Caso a opção do candidato recaia na segunda alternativa, poderá ter a autorização para lecionar prorrogada, no máximo, por período que abranja mais duas épocas de exames de suficiência.

3.9 — Quando não se realizarem exames na região da Inspetoria Secional em que o candidato se inscreveu, poderá o mesmo prestar exames em outra Secional. Em caso de só se realizarem exames em outras Seccionais muito afastadas, o candidato poderá ser autorizado a prestá-los em outra época e será mantida a autorização para lecionar, tendo em vista o que dispõe o art. 3º da Lei nº 2.430, de 19-2-55.

IV — Cursos para inscritos nos exames de suficiência

4.1 — Precedendo os exames de suficiência, o Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário, sempre que possível, farão realizar cursos intensivos.

4.2 — Tais cursos têm por finalidade: fazer a revisão da matéria que os inscritos lecionam ou vão lecionar; dar ao professor conhecimentos sobre os métodos atuais de ensino e com eles familiarizá-los; selecionar candidatos em condições de obter prorrogação de autorização para lecionar; orientar os candidatos quanto a suas possibilidades nos exames de suficiência.

4.3 — Inscrição — Poderá frequentar os cursos todo candidato inscrito para os exames de suficiência, mediante pedido dirigido ao Inspetor Secional. A inscrição no

curso não tem caráter obrigatório. Quando houver vaga, poderão ser aceitas inscrições de professores de ensino secundário com registro definitivo.

4.4 — Freqüência — Os cursos previstos são de freqüência obrigatória e integral para os que neles se inscreverem. A ausência injustificada a aulas, seminários, estudos dirigidos e trabalhos práticos determinará o cancelamento da inscrição.

4.5 — Aproveitamento — Ao candidato com bom aproveitamento no curso, a juízo dos professores, poderá ser concedida a permissão de não prestar imediatamente os exames de suficiência, podendo aguardar novo exame, nos termos do § 2º do art. 5º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55.

4.6 — Verificação do aproveitamento — O professor verificará o aproveitamento de cada aluno mediante trabalhos práticos, exercícios, pesquisas, estudos e provas. Concluído o curso, cada professor preencherá um formulário dando informações sobre cada candidato.

4.7 — Época — Os cursos de orientação realizar-se-ão, de preferência, nos meses de janeiro e fevereiro, sob a responsabilidade da CADES.

4.8 — Tipo de curso — Cada curso, de caráter intensivo, em regime de tempo integral, constará de aulas, seminários, trabalhos práticos e estudos dirigidos e terá a duração aproximada de 30 dias.

4.9 — Escolha da disciplina — O candidato poderá fazer o curso de uma só disciplina, dentre as em que está inscrito nos exames de suficiência.

4.10 — Despesas — Os candidatos inscritos no curso, com o auxílio do próprio estabelecimento em que lecionam, quando possível, serão responsáveis pelas despesas de transporte e hospedagem quando cursos e exames não se realizarem no local em que estão sediados. A CADES, na medida do possível, facilitará a solução do problema de transporte e de hospedagem.

4.11 — Disciplina — Os cursos de qualquer disciplina incluirão sempre o estudo da metodologia da matéria e seus fundamentos.

V — *Organização das provas dos exames de suficiência*

5.1 — Programas — Os programas para os exames de suficiência, com exceção dos de Educação Física e Canto Orfeônico, são os que constam como anexos a estas Instruções.

5.2 — Prova escrita — A prova escrita prevista na alínea *a* do art. 7º da Portaria Ministerial no 115, de 20-4-55, será dividida em duas partes: dissertação e questões objetivas. A dissertação versará sobre assunto, sorteado no momento, de uma lista de 10 pontos, constantes do programa, organizada pela banca examinadora. As questões objetivas versarão sobre matéria de todo o programa da disciplina.

5.3 — A prova prática — substituirá a oral para os candidatos a professor de ciências naturais, física, química, história natural, desenho, economia doméstica e trabalhos manuais.

5.4 — A prova oral — constará de argüição por dois ou pelos três

membros da banca examinadora durante 15 minutos no mínimo, cada um.

5.5 — A prova didática — terá duas partes: escrita e prática. A parte escrita constará de dissertação e questões objetivas sobre assunto atinente à metodologia geral, à metodologia da disciplina e seus fundamentos. A parte prática será uma aula de 40 minutos, que versará sobre assunto do programa da disciplina em que está inscrito o candidato sorteado com 24 horas de antecedência. Nesta prova será levado em conta também o plano de aula apresentado. Poderá o candidato ser argüido, após a aula, sobre o plano e seu desenvolvimento.

5.6 — Correção de provas — Na correção de qualquer prova escrita e no julgamento de provas orais ou práticas, serão levados em conta os erros de português.

5.7 — Revisão de provas — Os pedidos de revisão de provas poderão ser apresentados ao Coordenador dentro de 24 horas após o conhecimento da nota pelo candidato. O coordenador encaminhará o pedido ao presidente da banca examinadora, a qual conhecerá ou não do pedido. Caso seja a nota alterada, deverá ser fundamentada essa alteração. Da decisão da banca examinadora não caberá outro recurso administrativo.

5.8 — Serão consideradas disciplinas básicas, para dispensa das provas escrita e oral, nos termos do parágrafo único do art. 7º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55, as abaixo especificadas:

a) Agronomia: Ciências Naturais, História Natural, Química e Desenho;

b) Arquitetura: Desenho e Matemática;

b) Belas-Artes: Desenho e Trabalhos Manuais;

d) Ciências atuariais: Matemática;

e) Engenharia Civil: Matemática, Desenho e Física;

f) Engenharia de Minas: Matemática, Desenho, Física e H. Natural;

g) Engenharia Química: Matemática, Desenho, Física e Química;

h) Farmácia: Ciências Naturais, História Natural e Química;

i) Medicina: Ciências Naturais;

j) Odontologia: Ciências Naturais;

k) Veterinária: Ciências Naturais.

5.9 — Os examinadores atribuirão a cada prova prestada pelo candidato nota graduada de zero a dez. Considerar-se-á habilitado o candidato que obtiver, em cada uma das provas referidas no art. 7º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55, nota igual ou superior a 5 e média global igual ou superior a 6.

5.10 — Somente no cálculo da nota final de cada prova haverá aproximação na 2ª casa decimal, de acordo com o critério matemático universal.

5.11 — Os candidatos a que se refere o item 5.6 destas Instruções, dispensados das provas escritas e oral da disciplina, serão considerados habilitados quando alcançarem nota igual ou superior a 6 na prova didática.

VI — Bancas examinadoras e corpo docente dos cursos

6.1 — Cabe ao Coordenador dos Cursos, através das Inspetorias Seccionais, onde houver, propor à Di-

retoria do Ensino Secundário os nomes para composição das bancas examinadoras e do corpo docente dos cursos, indicando sempre professores inscritos no cadastre que se refere o art. 29, parágrafo terceiro, da Portaria Ministerial número 115, de 20 de abril de 1955.

6.2 — As designações de examinadores e professores far-se-ão por portarias do Diretor do Ensino Secundário.

6.3 3— Compete aos examinadores:

a) preparar lista de pontos a serem sorteados;

b) sortear os pontos de dissertação;

c) organizar as questões objetivas;

d) rubricar os papéis de prova escrita;

e) argüir nas provas orais e dirigir as provas práticas;

f) fiscalizar as provas escritas;

g) julgar as provas, atribuindo-lhes o grau correspondentes;

h) lançar notas nos boletins.

6.4 — Compete aos professores de cursos:

a) organizar plano de curso e programa de disciplina;

b) organizar planos de aulas;

c) preparar roteiro de aulas para os alunos;

d) dar aulas, orientar seminários, estudos dirigidos e trabalhos práticos;

e) preparar provas objetivas, exercícios, determinar pesquisas, e trabalhos práticos para verificação do aproveitamento dos alunos;

f) preencher formulário sobre os alunos e dar notas;

g) preparar pequeno relatório sobre o curso, com observações e sugestões para sua melhoria;

h) aconselhar os candidatos se devem ou não prestar o exame de suficiência.

6.5 — De acordo com o parágrafo quatro do art. 2º da Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955, será concedido aos examinadores e professores:

a) passagem e estadia quando tiverem de deixar a sede de seu domicílio;

b) remuneração pelos serviços prestados segundo tabela aprovada pelo Ministro da Educação e Cultura.

VII — *Coordenação dos Cursos e Exames*

7.1 — No plano anual para a realização dos exames de suficiência, será prevista a designação de um Coorpenador para cada local em que se realizem cursos e exames.

7.2 — Os Coordenadores serão escolhidos, de preferência, entre servidores da Diretoria do Ensino Secundário, designados por seu Diretor.

7.3 — Caberá aos Coordenadores:

a) Servir de elemento de ligação entre professores, examinadores, candidatos e a Inspeção Seccional ou a Diretoria de Ensino Secundário; a fim de fixar data e horário para a realização de exames e cursos;

b) providenciar local para a realização dos cursos e exames, bem como o material necessário para a boa execução dos mesmos;

c) fazer a divulgação sobre exames e cursos e convocar candidatos, examinadores e professores;

b) providenciar passagens e hospedagem para professores e examinadores;

e) receber adiantamentos, efetuar pagamentos e apresentar comprovação das despesas; a prestação de contas far-se-á nos moldes das Instruções CADES nº 1;

f) acompanhar a realização dos exames e cursos, em todas as suas fases, fazendo cumprir a legislação em vigor, e dando solução aos casos imprevistos;

g) receber os boletins devidamente preenchidos pelos examinadores, calcular as médias e publicar os resultados;

h) receber os formulários devidamente preenchidos pelos professores, calcular o grau todos alunos e apresentar à Inspeção Seccional, onde houver, ou à Diretoria do Ensino Secundário, a lista de candidatos com direito a prorrogação de prazo para lecionar e a desejem nos termos dos parágrafos segundo e terceiro do art. 5º da Portaria Ministerial n. 115, de 20 de abril de 1955;

i) obter colaboração de instituições que se proponham a resolver o problema de transporte, de hospedagem menos dispendiosa para os candidatos aos cursos e exames;

j) comunicar à Inspeção Seccional, para anotação em ficha, as condições de desempenho da banca examinadora e do corpo docente;

k) verificar relatórios dos professores e encaminhar à Inspeção Seccional os que julgar com boas observações ou sugestões.

VIII — *Competência da Inspeção Seccional nos exames de suficiência e nos cursos de orientação*

No plano anual para a realização dos exames de suficiência e cursos de orientação, as Inspeções Seccionais

is deverão participar ativamente a trabalhos, dando toda assistência possível ao Coordenador, aos candidatos, aos professores e aos examinadores. Compete especialmente à Inspeção Secional:

a) orientar os candidatos e receber suas inscrições;

b) conceder inscrição;

c) receber e movimentar as taxas pagas pelos candidatos aos exames;

d) expedir autorização para o exercício dos magistério (Modelo I.S-13, I.S. 14, I.S.-21 e I.S.-22);

e) consultar a Diretoria do Ensino Secundário quando houver dúvida quanto ao item 3.2 destas instruções;

f) devolver os documentos pessoais indispensáveis a candidatos inscritos;

g) rever periodicamente a situação real do professorado em sua jurisdição, mediante anotações nas fichas dos professores que abandonaram o magistério, sofreram alterações em suas condições de professor, e acréscimo de fichas de novos professores;

h) manter em dia o fichário de inscrições aos exames de suficiência, por matéria e por localidade, dentro do setor da Inspeção Secional, a fim de que a Diretoria do Ensino Secundário possa a qualquer momento executar o que dispõe os arts. 3º e 9º da Portaria Ministerial nº 115, já citada;

V renovar a autorização especial para lecionar logo que receber os resultados oficiais dos cursos para inscritos nos exames de suficiência mediante expedição do Modelo I-S 23.

j) renovar inscrição e autorização para lecionar nos termos do item 3.9 destas instruções;

k) cancelar as autorizações especiais para lecionar, mediante expedição dos modelos I.S.-19 e I.S.-20, logo que recebidos os resultados oficiais dos exames de suficiência.

l) obter anualmente dados junto às faculdades de filosofia com sede em sua jurisdição, quanto a número de alunos do curso de didática e os referidos nos itens 1, 3, 14 e 15, destas Instruções;

m) entrar em entendimento anualmente com os licenciados das faculdades de filosofia com sede em sua jurisdição, apresentando-lhes lista de estabelecimentos necessitados de professores de determinadas disciplinas, e recebendo, para o devido encaminhamento, solicitações de lugares no magistério secundário e particular;

n) notificar os candidatos aprovados nos exames a fim de que requeiram seu registro definitivo;

o) organizar fichário de todos os candidatos aprovados ou reprovados nos exames de suficiência, preenchendo e guardando as fichas modelo I.S.-21, anotadas as reprovações de modo destacado;

p) enviar a todos os inspetores sob a jurisdição da Inspeção Secional lista dos candidatos reprovados;

q) remeter à Diretoria do Ensino Secundário os processos de inscrição dos candidatos aprovados, acompanhado de requerimento de registro de professor dirigido ao Diretor do Ensino Secundário) e de três fotografias 3x4. Ao pé desse requerimento devem vir colados e inutilizados, com o carimbo da Inspeção Secional, um selo de educação e es-

tampilhas federais no valor de tantas vezes Cr\$ 30,00 quantas as disciplinas em que o candidato se habilitou;

r) remeter, em separado, à Diretoria do Ensino Secundário os processos de inscrição de candidatos reprovados, para que sejam numerados no protocolo geral do Ministério da Educação e Cultura e devidamente arquivados;

s) manter atualizado o cadastro de professores da circunscrição que poderão servir de examinador e professor, para os exames de suficiência e para os cursos de orientação.

Rio de Janeiro, 25 de julho de 1955.— *Armando Hildebrand*, Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no *D. O.* de 26-10-955).

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXV

ABRIL-JUNHO, 1956

N.º 62

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

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

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXV

ABRIL-JUNHO, 1956

N.º 62

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

DAGMAR FURTADO MONTEIRO

Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES

Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Orientação Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Coordenação dos Cursos

MÍLTON DE ANDRADE SILVA

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXV

Abril-Junho, 1956

Nº

62

SUMARIO

Idéias e debates:

Págs.

ANÍSIO TEIXEIRA, O processo democrático de educação.	3
HELLY LOPES MEIRELLES, Educação, ensino e cultura no Município.	17
I. L. KANDEL, O estudo da educação comparada.	28
J. ROBERTO MOREIRA, A educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais.	41
Luiz ALVES DE MATOS, O exercício como procedimento de fixação de automatismos.	56
O. FROTA PESSOA, Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária.	75

Documentação:

XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública.	86
I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial.	101

Vida educacional:

Informação do país.	108
Informação do estrangeiro.	129

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Afrânio Coutinho</i> , Universidade e Pesquisa; <i>Francisco Montojos</i> , O ensino industrial; <i>Marina Amélia Almeida Lemos</i> , A educação especial no desenvolvimento da linguagem da criança surda; <i>N. L. Gama Andréa</i> , Objetividade e subjetividade nas provas intelectuais; <i>Nunes Mendonça</i> , Educação e progresso social; <i>Renato Almeida</i> , O ensino do francês	131
--	-----

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.712, de 21 de janeiro de 1956 — *Federaliza a Escola Paulista de Medicina, cria a Faculdade de Medicina em Santa Maria, integrada na Universidade do Rio Grande do Sul, e dá outras providências*; Lei nº 2.721, de 30 de janeiro de 1956 — *Federaliza a Faculdade de Direito de Niterói e o Instituto Electrotécnico de Itajubá; subvenciona a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Direito do Rio Grande do Norte, em Natal; e dá outras providências*; Lei nº 2.724, de 9 de fevereiro de 1956 — *Incorpora a Cadeira de Direito Industrial, nas Faculdades de Direito do País, à de Direito Comercial, e dá outras providências*; Lei nº 2.737, de 18 de fevereiro de 1956 — *Concede a inclusão da Faculdade de Filosofia do Recife, da Universidade do Recife, entre os estabelecimentos subvencionados pelo Governo Federal*; Decreto nº 38.524, de 5 de janeiro de 1956 — *Aprova o Estatuto da Universidade de Minas Gerais*; Decreto nº 38.544, de 12 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento da Casa de Rui Barbosa*; Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956 — *Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino*; Decreto nº 38.661, de 26 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura*; Decreto nº 38.725, de 30 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura*; Decreto nº 38.738, de 30 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*; Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956 — *Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)*; Portaria nº 54, de 30 de janeiro de 1956 — *Dá nova redação ao art. 38 da Portaria nº 501, de 19 de maio de 1956*; Portaria nº 59, de 30 de janeiro de 1956 — *Expede instruções para concessão de bolsas de estudo*

O PROCESSO DEMOCRÁTICO DE EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

Devo esclarecer, de início, que não obedeco literalmente ao tema que me foi proposto. Ao plural "processos da educação democrática nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar" prefiro o singular "processo democrático de educação", como tese geral, que doutrina e orienta todas as atividades escolares "nos diversos graus de ensino e na vida extra-classe".

1. *O postulado democrático*

O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolüvelmente educação e democracia.

esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais.

Tal postulado foi e é, antes de tudo, uma afirmação política. Não foi, de princípio, e não será ainda, talvez, uma afirmação científica... Funda-se na observação comum, esta, confirmada pela ciência, de que o homem é um animal extremamente educável, quiçá o mais educável ou o único verdadeiramente educável, podendo, assim, atingir níveis ainda não atingidos, o que basta para justificar a sua aspiração de organizar a vida de modo a todos poderem dela participar, como indivíduos autônomos e iguais.

A democracia é, pois, todo um programa evolutivo de vida humana, que, apenas há cerca de uns cento e oitenta anos, começou a ser tentado e, de algum modo, desenvolvido; mas está longe de ter completa consagração. Muito pelo contrário, ainda

N. da R.: O presente trabalho foi escrito especialmente para a XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, em que o Professor Anísio Teixeira foi designado para relatar o tema "c" do conclave em apreço e intitulado "Os processos democráticos da educação nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar".

não conseguiu de todo vencer sequer a fase de controvérsia e negação, por que passa toda grande transformação histórica.

Digo isto para tomarmos posição sem ilusões sobre a dificuldade do tema e conscientes do caráter iniludivelmente experimental de todos os esforços até hoje ensaiados para a realização plena da democracia.

O postulado da democracia, acentuo, liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática não poderia sequer ser sonhada. Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regime de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas.

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar.

Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática e, ao mesmo tempo, uma das razões de se descrer da democracia, por isto mesmo que não vem a escola sendo o desejado instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se confirmarem e se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que fôr intencionalmente e lúcidamente planejada para produzir esse regime político e social.

2. *Origem histórica da democracia*

Não percamos de vista que a democracia surgiu, na evolução histórica, como uma reivindicação política e reivindicação, sobretudo, de ideais individualistas, em face da opressão da organização social ainda vigente no século dezoito. Tais reivindicações encontraram sua formulação *teórica* no liberalismo econômico, quanto à organização do trabalho ou da produção; no liberalismo político, para a organização do Estado, e no liberalismo ético-estético, nome que a falta de outro daria a uma teoria de *libertarismo* pessoal, em que, à base de certo *rousseauísmo*, se concebeu o indivíduo como algo que, deixado a si mesmo, se desenvolveria, se *exprimiria* em harmonia, bondade e beleza.

As três teorias revelaram-se, devemos reconhecê-lo, úteis às forças sociais emergentes no século dezoito e permitiram ao indivíduo, expressão dessas novas forças sociais, usar os conhecimentos que lhe vinha proporcionando a ciência da época, para ensaiar, empreender e realizar, em condições desimpedidas, como jamais o estiveram, no campo econômico, e, de certo modo, também no campo político e no campo pessoal, a imensa obra da cultura material e espiritual do século dezenove, ou que nesse século se desenvolveu e culminou.

A falha da teoria individualista era, porém, não ser suficientemente individualista. No extremado de sua formulação, esquecia-se de que o indivíduo, só por si, é impotente; de que sua força decorre do seu *poder de realizar*, e que este seu *poder de realizar* decorre do grau de educação e do volume dos seus meios econômicos. O individualismo — na realidade apenas de alguns e não de todos os indivíduos — da teoria individualista permitiu a ascensão dos que tinham os meios econômicos, isto é, posses, terras e bens, e que, deste modo, dispunham também dos meios de se apropriarem dos novos conhecimentos, a fim de aplicá-los, livremente, em seu proveito.

Os esplêndidos triunfos do século dezenove até às catástrofes do século vinte foram o resultado desse período de libertarismo econômico, político e estético-moral, em que se restabeleceu para a espécie humana e na vida humana a luta biológica, que Darwin viera a descobrir na vida das espécies, particularmente entre as espécies animais. Foi, de fato, a famosa *struggle-for-life* o estabelecimento da lei da floresta entre os homens.

Nada haveria a admirar que desse os resultados que deu. De mim, espanto-me é de que não tenha sido pior. Afinal, chegamos a poder lembrar, sem forçar a comparação, o grande período dos répteis, antes do aparecimento dos mamíferos na face da Terra, em que os pequenos brontossauros dominavam a cena da vida, com liberdade e violência, ao lado da pacata estupidéz dos gigantescos dinossauros.

O fato, porém, é que evoluímos, ou estamos evoluindo, desse individualismo, na realidade apenas para alguns, para o novo individualismo para todos, reconhecendo que a vida social precisa de institucionalizar-se de forma a permitir que não somente alguns, mas todos os indivíduos, encontrem, ao lado de condições favoráveis para desenvolver as qualidades comuns e particulares, condições também favoráveis para aplicar estas qualidades comuns e particulares, isto é, que o que foi dado somente a *alguns* — e no excesso que decorria de serem só eles

os beneficiários, contando com os demais para servi-los — seja a todos estendido, com as limitações inevitáveis da participação geral.

São estas as mudanças em curso, na vida presente, e que produzem os atritos e desajustamentos que todos vemos e que ainda têm muito de explosivo, a despeito do real amadurecimento social que se vem processando para a conquista definitiva da justiça social, mediante a revolução por consentimento.

Corrigido o equívoco das teorias individualistas nascidas no século dezoito e que importava, acima de tudo, na suposição de que o indivíduo possuía um conjunto de qualidades inatas capazes de, por si, levá-lo à ordenada felicidade na vida social e industrial, e não apenas uma extrema educabilidade que tanto pode levá-lo ao desastre como à ordem e à harmonia, vimos chegando aos dias mais graves de hoje, começando a perceber não só a necessidade de planejar muito mais rigorosamente a vida econômica e política da sociedade, como, sobretudo, a necessidade de educar muito melhor o indivíduo, para que lhe seja possível exercer o seu papel de *participante* da vida social complexa e organizada de uma sociedade avançada, e também o de *modificador* de sua rotina e organização, pela independência e liberdade de pensamento e de crítica.

Não faltou aos ensaios democráticos, que se realizaram nas últimas quinze décadas, o propósito de educar o indivíduo. Mas, infelizmente, as experiências ditatoriais se revelaram muito mais conscientes dessa necessidade de educar intencionalmente, do que as democracias individualistas.

Somente agora estamos despertando para a necessidade de completar a obra democrática, com um esforço educativo paralelo ao dos que, sensíveis aos aspectos de organização, vieram intensificar o trabalho das escolas, mas o fizeram, sem o devido acento no papel único, que continua a caber ao indivíduo, de ser a força de revisão e mudança, pelo pensamento livre, da extrema e complicada máquina organizativa da sociedade moderna.

3. *Sociedade democrática*

A sociedade não é um todo único, mas, de fato, e sobretudo a moderna sociedade, uma constelação de "sociedade". Além da estratificação social, que nos dá as classes, há toda sorte de sociedades menores dentro da grande sociedade. A família, os amigos, companheiros de escola, companheiros de trabalho, de clubes, são outras tantas sociedades *dentro da sociedade*. E como tais micro-sociedades existem até mesmo dentro de cada classe, temos, pelo menos, um múltiplo de todas elas.

A sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se relacionem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestam à grande sociedade o sentido democrático e lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos.

"Uma sociedade que consagre a participação em seus benefícios de todos os membros em termos iguais e que assegure o flexível reajustamento de suas instituições pela inter-ação das diferentes formas de "vida associada é, nessa medida, democrática", afirma Dewey (*Dera. & Educ*, ed. 1926, pág. 115).

A escola democrática é, por sua vez, a escola que põe em prática esse ideal democrático e procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno e da administração.

À luz desse critério deveremos julgar cada um dos fatores da escola: currículo, métodos, organização, ou sejam, atividades, processos e relações entre os três grupos de trabalho da escola, alunos, professores, administradores.

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não fôr um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola.

4. *Educação e processo democrático*

Com estas idéias iniciais, poderemos começar a analisar o tipo de processo educativo necessário à escola democrática. Esclarecidos de que o indivíduo não é o ser mítico dos "direitos naturais", saído puro das mãos de Deus e corrompido pelo pecado ou pela sociedade, mas o animal altamente evoluído, irremediavelmente candidato a homem, graças, justamente, à sua educabilidade — estamos a procurar, sem romantismo, ver como devemos educá-lo para fazê-lo homem na plena significação social da palavra, ou seja, *homem, democrático*.

Esta experiência não tem sido e não é ainda fácil, porque a própria escola não surgiu com a democracia, mas com e para a aristocracia, e está (ainda está) muito mais apta a formar aristocratas do que democratas. Além disto, a escola nunca assu-

miu senão uma função parcial na educação, deixando a real formação do homem para outras instituições, sobretudo a família. E como a família era, por excelência, uma instituição inigualitária na organização social anterior à democracia, a família realmente capaz de educar era somente a família de posses, ou seja, a família aristocrática, no sentido amplo em que estou usando as palavras aristocracia e aristocrático.

Com efeito, a educação escolar de nível superior e médio foi, em todo o passado, a educação da classe dominante ou a educação de especialistas, com privilégios semelhantes aos das classes dominantes e, como tal, a educação de indivíduos para formarem a chamada elite social ou de espírito. Não será, pois, aí que iremos encontrar os métodos da formação democrática.

Somente a escola primária, de constituição muito mais recente, buscou a formação do cidadão comum e orientou-se para a educação democrática.

Como, porém, nenhuma instituição pode desprender-se do contexto social geral em que realmente se insere, a própria escola primária sofreu duas deformações: uma social, outra pedagógica.

Socialmente, fêz-se uma escola paternalista, destinada a educar os *governados*, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático, que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia.

Por outro lado, a escola primária, na falta de outros modelos, copiou a pedagogia das demais escolas, que a precederam, fazendo-se, apesar de todos os bons esforços em contrário, uma escola intelectualista, vale dizer, de preparação de algum modo "especializada", cuja utilidade somente se fazia, assim, efetiva, com a continuação dos estudos nos graus posteriores ao primário.

Por isto mesmo, a própria escola primária nem sempre conseguiu os seus objetivos de escola democrática, embora tudo que tenhamos de real democracia na vida moderna ainda venha dessa primeira instituição de educação para todos, que o movimento democrático, já no século passado, logrou criar nos países desenvolvidos.

Hoje, esta escola está se ampliando até ao nível médio e renovando intensamente a sua pedagogia, para se fazer uma escola de formação humana, em que o indivíduo aprenda a afirmar a sua individualidade numa sociedade de classes abertas, em que a aptidão e o êxito lhe determinem o *status* — mais dependente de condições pessoais, do que propriamente de hierarquia social pré-estabelecida.

Ao contrário das escolas do passado, todas destinadas à educação especial, suplementar à educação comum, que, esta, seria ministrada diretamente pela sociedade ou pela classe — a escola democrática ou para todos não se destina a oferecer uma educação suplementar e especializada, mas a *própria educação comum* que antes a vida espontaneamente oferecia, pela família, pela classe e pela participação na vida social.

Não é só que essa educação comum, dada a complexidade social, tenha ficado difícil de ser haurida no seio das famílias e das classes, em mudança; mesmo que a família e a classe fossem, hoje, as instituições seguras ou incontrastáveis do passado, mesmo assim, seria necessário que a escola comum e democrática refizesse a educação, proporcionando ao indivíduo um meio apropriado à revisão e integração de suas experiências, no sentido de fazê-lo participante inteligente e ajustado de uma sociedade de todos o para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais e de grupo e se impregnem do espírito de que, antes de membro da família, do grupo ou da classe, o indivíduo é membro de sua comunidade, do seu país e de toda a humanidade.

Tal escola tem assim de se fazer uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, fôr aprendido. Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para o efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos artificiais e as prevenções segregadoras, visando o estabelecimento de uma verdadeira fraternidade humana.

Não se pense que tal escola não ensine. Tão arraigadas são as concepções que a *instrução* é algo de especial, que só as escolas produzem, que falar-se em aprender por experiência parece, às vezes, negar os aspectos instrutivos da escola.

A concepção atual não é esta. Há um saber das coisas e um saber sôbre as coisas. A escola tradicional julgava que lhe competia ministrar o segundo — o saber sôbre as coisas, isto é, um saber que permitisse ao aluno, no melhor dos casos, falar sôbre as coisas, revelar-se informado, emitir comentários inteligentes, etc. As raízes deste tipo de educação são, como se pode bem sentir, aristocráticas. Era a educação da elite, destinada a formar uma classe de lazer ou de mando, gentil, autoritária e, se possível, transigente... O saber que levava a fazer não era,

dizia-se, de cultura geral. Seria quando muito de cultura prática e profissional, de que só especializadamente e à parte se cuidava.

Pois esta educação de fazer é a que será dada pela escola democrática, cujo programa consiste nas atividades comuns de crianças e adolescentes, de acô[rdo com as suas diferentes idades. Assim como, antes da escola, a criança aprendeu a andar, a falar, a brincar e a conviver, assim irá aprender, na classe, o comando da sua língua, falando-a, lendo-a e escrevendo-a, e iniciar-se nas novas linguagens do desenho, do número, da ciência e nas combinações mais complexas da vida em grupo, participando do trabalho de aula, do recreio, das múltiplas organizações da vida extraclasse, em que a atividade escolar se distribuirá, para o fim de constituir-se a escola em uma comunidade integrada e completa.

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua *ação* é sempre uma *trans-ação* com as coisas e as pessoas e que *saber* é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um.

Fazendo compreender ao aluno que o *saber* não é, assim, algo de acumulado e inútil que tem êle de aprender, mas a própria arte de fazer as coisas, resolver os problemas humanos e tornar o indivíduo — aquela expectativa de homem — em um homem verdadeiro, a escola depressa o conquistará para a participação na sua admirável experiência de fazer dele o cidadão de uma democracia, eficiente em sua parcela de trabalho e no grande trabalho coletivo de todos, eficiente no comando de si próprio, dos seus desejos e impulsos, para coordená-los com os desejos e impulsos dos outros, e eficiente, assim, como bom parceiro, no jogo da vida, seja no pequeno grupo íntimo da família e dos amigos, seja no grande grupo regional, nacional, universal.

A idéia fundamental de que toda ação humana é uma ação associada começará a dar-lhe a consciência de que a individualidade não é algo a opor aos outros, mas a realizar-se pelos outros, tendo apenas um sentido que é o da medida de sua responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo. este conceito, pelo qual o indivíduo não se opõe à sociedade e às instituições, mas se realiza por meio delas, que são os instrumentos de sua liberdade, como o saber, o conhecimento e a ciência são,

por outro lado, novos instrumentos desta sua crescente liberdade — fará com que o aluno perceba a necessidade de sua lealdade às instituições e ao saber, que aprenderá a amar como condições do seu crescimento e de sua força.

Desde que toda ação é um ato partilhado, a idéia de participação faz-se a matriz de toda atividade humana e a criança na escola deve poder sentir quanto o seu desenvolvimento é um desenvolvimento em conjunto, não podendo ser ela própria, senão na medida em que se faz útil aos outros e os outros úteis a ela, medindo a sua capacidade pelo grau em que realiza melhor ou pior aquela parcela de atividade que lhe cabe, em virtude de suas aptidões particulares. Assim, mesmo o que é peculiar e próprio de cada um não se realiza senão em razão dos outros, sendo cada um devedor aos outros do que é, e credor dos outros do que os outros sejam. esse existir em sociedade deve ser o quadro geral da escola, que, por isto mesmo, se organiza em comunidade de professores, alunos e pais, desenvolvendo o seu programa de atividade, em decorrência de tal viver associado, que marca toda a experiência escolar, transformada, assim, na experiência democrática por excelência.

Com efeito, sem diferenças econômicas e sem conflitos outros de interesses dentro dela, a escola se faz um pequeno ideal de vida comunitária, com um plano de atividades em que o rigor exato do trabalho, a doce intimidade da família e a alegre animação do clube se casam, para produzir um ambiente capaz de conduzir com êxito a aventura do saber, do progresso social e da igualdade humana, que é a própria aventura da democracia.

Nessa comunidade escolar, indivíduo e grupo trabalharão, distribuindo as suas funções, constituindo as suas associações, desde a da classe até a da sociedade maior de toda a escola, podendo a criança fazer as experiências de membro social em todos os níveis e graus, sendo aqui o companheiro de trabalho, ali o companheiro social, acolá o companheiro de jogo e de gostos, ou ainda o companheiro de política, no govêrno da escola, participando assim de todos os tipos de atividades e aprendendo o jogo da vida democrática nesta comunidade em miniatura que é a escola.

A democracia, assim, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um *socius* mais que um puro *indivíduo*, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática.

Tal atmosfera de participação fará com que nenhuma atividade escolar tenha aquele velho espírito de segregação e isolamento, que tanto dificulta depois a verdadeira formação democrática. Na escola tradicional, a segregação, que isola e aliena, manifesta-se de todas as formas, pelo ensino de culturas passadas sem articulação com o presente, pelo ensino abstrato sem ligação com os fatos, pelo ensino oral e livro sem relação com a vida, pelo ensino de letras, sem referência com a existência, enfim por todos aqueles exercícios que rompem a continuidade entre o mundo e a experiência do aluno e a sua aprendizagem.

A experiência do aluno é um todo contínuo que se amplia com os novos interesses e novas aprendizagens, mantida, entretanto, a unidade nos novos desdobramentos a que o levam a instrução e o saber. O ensino de coisas ou noções alheias à experiência do aluno corre sempre o perigo de constituir algo de inútil ou de prejudicial ao seu desenvolvimento. A experiência educativa é sempre uma experiência pessoal, em que o passado se liga ao presente e se projeta no futuro, aumentando o poder de compreensão ou de operação do indivíduo em seu crescimento emocional, intelectual e moral.

A cultura que isola, que "especializa" tende a estimular a formação de castas e cliques e é, em essência, aristocrática ou aristocratizante. A velha escola sempre teve essa tendência. Quando, porém, a sociedade é democrática, toda cultura deve conduzir à maior participação, e neste sentido é que é humana e geral. O saber e o trabalho ensinados como forma de comunicação e de participação do homem em algo de comum, em que todos se associam e por que todos se realizam, não isolam nem segregam, mas aproximam, unem e integram os homens na real fraternidade da vida, que só existe em função de todos e de cada um no concerto social.

Pelo saber e pela razão o indivíduo se faz humano entre humanos, conquistando o poder e a eficácia de pensamento e de ação, que são, por excelência, formas de interação, de socialização, de sua inserção no contexto social, que lhe irá nutrir e dirigir a existência.

5. *Processo democrático de educação*

Tudo que temos dito até aqui são, entretanto, considerações, que podem valer como princípios, mas não indicam concretamente o que deve ser feito para que a educação se faça efetivamente democrática.

Vamos, agora, entrar na escola. Se tomarmos a sua organização tradicional, veremos que a instituição é uma das mais especializadas de nossa sociedade, radicalmente diferente de

qualquer outra em que também admitimos ocorrerem os processos educativos. Sobretudo, diferente do lar. Uma sala de aula, "matérias" para aprender, horários, notas, regras especiais de disciplinas... A sua "organização" é algo de distinto não só do lar, mas da oficina, do escritório, do quartel, da igreja, de tudo que exista na sociedade.

A filosofia dessa escola é a de que é uma instituição especial para ensinar aos jovens certos conjuntos de conhecimentos, de técnicas e de regras morais, formuladas pela sabedoria humana e de que a criança precisará no futuro. O modo de aprender é artificial, a disciplina da escola é artificial e artificial ainda é o modo de julgar o progresso de cada um. Impossível evitar nessa organização o elemento autocrático. toda ordem é externa e imposta, pois as crianças e jovens estão submetidos a um processo tão estranho aos interesses e necessidades reais da idade que somente completa docilidade por parte do aluno ou dura imposição por parte da escola poderão produzir a "*ordem*" escolar.

Não julgo necessária maior análise para concluir que tal escola não poderá formar democratas. Só mesmo por milagre é que, depois dessa experiência escolar, alguém não sairá ou um perfeito e resignado conformista ou um perfeito e acabado rebelde. Nenhuma das duas disposições é útil para a democracia.

Imaginemos, entretanto, que a organização da escola já seja a que se vem chamando hoje de escola progressiva. Aí o programa dos alunos é de atividades estreitamente correlacionadas com os seus interesses e necessidades, o professor, um guia experimentado e amadurecido nas artes necessárias à vida, o horário, uma distribuição de tempo entre observar, procurar informações, debater, escolher, planejar, distribuir tarefas, realizar e julgar os resultados. Está claro que esta nova escola mais não está do que recuperando as boas condições educativas, que possuem as instituições naturais, digamos assim, de educação: as da família, da oficina, do escritório de trabalho, do clube e da igreja. As atividades já não são impostas ao aluno, mas oferecidas à sua participação; possuem interesse em si mesmas e não são algo que se deva fazer apenas por obrigação; o trabalho será julgado pela sua eficácia e não por meio de regras artificiais de mérito.

Não direi que tal escola se faça somente pela sua nova organização uma escola democrática. Creio, porém, poder afirmar que meio caminho foi andado. As condições da escola são de ordem a permitir o jogo de experiências necessário para a formação democrática.

O lado bom da democracia é o que se resume na afirmação: "eu sou tão bom quanto você". E o lado mau, diz Bertrand

Russeli, é o que diz: "você não é melhor do que eu". Pela primeira, afirmo o meu amor-próprio, meu respeito por mim mesmo. Pela segunda, afirmo minha inveja, minha insegurança e daí a possível tirania contra os melhores.

Se a escola transformada cria as condições necessárias para um trabalho real e eficaz e este trabalho se vai fazer em comum, com divisão de tarefas, participação de todos, sentido de responsabilidade e cooperação; e se a sua organização, isto é, as relações entre alunos, professores e administração, é a de um "team", em que todos se sintam "tão bons quanto os outros" — então, a formação democrática será quase inevitável.

Se a atitude — "Você não é melhor do que eu" — surgir, não haverá como não ser corrigida pelo grupo. As condições de prova se apresentarão na primeira oportunidade e a afirmaçãozinha tirânica depressa passará a ser um estímulo para o "seu tão bom quanto Você" ou para um sadio reconhecimento da superioridade alheia, superioridade que nunca será tão universal que não permita ao menos dotado aceitá-la sem destruição do seu amor-próprio.

Os processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras. A escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora.

Mas, não basta a transformação da escola. É necessário que professores, diretores e toda a administração escolar aceitem o princípio democrático, que consiste no postulado de que cada um dos participantes da experiência escolar tem mérito pessoal bastante para ter voz no capítulo. Ninguém é tão desprovido que possa ser apenas mandado. Também êle deve saber o que está fazendo e porque está fazendo. Algo ficará mais difícil; nem tudo será tão bem feito — mas a grande experiência de participação, como igual, nas atividades, esforços, durezas e alegrias do trabalho escolar, se estará fazendo, e, com ela, a aquisição das disposições fundamentais de cooperação, de responsabilidade, de reconhecimento dos méritos de cada um, de participação integradora na vida comum e de sentimento de sua utilidade no conjunto.

O processo democrático de educação surgirá, naturalmente, nessa nova organização escolar, como algo de intrínseco à própria atividade do aluno: em classe ou fora de classe, sugerindo, analisando, decidindo, estudando ou buscando informações e

conhecimento, planejando, realizando, julgando, corrigindo, refazendo e tornando a planejar — estará êle crescendo, como crescia antes da escola, em capacidade física, intelectual e moral e formando as disposições fundamentais necessárias à vida democrática: iniciativa, cooperação, espírito de equipe, isto é, de reconhecimento do próprio mérito e do mérito dos outros.

* * *

A ligeira análise que acabamos de fazer da educação para a democracia importou em reformular a tese que me foi proposta: "os processos de educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar" fizeram-se "o processo de educação democrática".

Havia no plural da primeira formulação e na discriminação dos graus de ensino e da vida extra-escolar, uma sugestão de que os processos de educação democrática seriam algo que se acrescentaria a esses dois campos. Se se tratasse de "informação" democrática, estaria muito bem, mas, educação democrática não é, repetimos, mais uma atividade a acrescentar aos graus de ensino ou à vida extraclasse, mas uma "qualidade", um "modo" de conduzir as atividades do ensino e da vida extraclasse para a formação do indivíduo na sociedade democrática.

6. *Súmula*

A sociedade democrática é uma sociedade de pares, em que os indivíduos, a despeito de diferenças individuais de talento, aptidão, ocupação, dinheiro, raça, religião e mesmo posição social, se encontrem associados, como seres humanos fundamentalmente iguais, independentes mas solidários.

De tal modo, a sociedade democrática não é algo que exista ou tenha existido, nem algo a que tenda o homem por evolução natural; vale dizer que a democracia não é um fato histórico pretérito, que estejamos a procurar repetir, nem uma previsão rigorosamente científica a que possamos chegar com fatal exatidão determinística, mas, antes de tudo, uma afirmação política, uma aspiração, um ideal ou, talvez, uma profecia...

A profecia distingue-se da predição, porque esta, quando científica, importa em certeza ou alta probabilidade, enquanto a profecia é um misto de desejo e de predição, o que a torna condicional... A predição é *previsão de acontecimentos*. A profecia é *programa de ação*. A profecia democrática é um programa de sociedade igualitária, fundado na afirmação política de que os homens, a despeito de suas diferenças individuais, se *adequada-*

mente educados, adquirirão uma capacidade básica comum de entendimento e ação, susceptível de levá-los a uma vida associada, de que todos partilhem igualmente.

Historicamente, nunca houve essa sociedade... E deixados a si mesmos, os homens desenvolverão as suas diferenças individuais e se distribuirão por classes, senão por castas, cada grupo tendendo a segregar-se e explorar ou deixar-se explorar pelos demais.

A sociedade democrática não pode, por natureza, ser espontânea. Nenhuma organização social o é. .. Foi e é uma opção, e só se realiza, se é que chegará um dia a realizar-se, por um tremendo esforço educativo. Por isto é que se afirma que a relação entre democracia e educação é intrínseca e não extrínseca, como sucede em outras formas de sociedade. A aristocracia, a autocracia, o regime de castas, etc, todos podem existir sem educação intencional para todos. Ao contrário, não só prescindem dela, como precisam que ela não haja e velam por impedi-la. A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para — contra tendências hereditárias, sociais, se não biológicas — rematar, por evolução consciente, a obra de violência que vem sendo, desde o começo dos séculos, a obra das sucessivas civilizações, até hoje. todas as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação *para todos* e na maior *quantidade possível*...

A opção democrática que os povos do mundo vêm fazendo desde o século dezoito tem encontrado em cada país as resistências maiores ou menores do seu passado histórico. Embora a revolução industrial e, sobretudo, a tecnológica concorressem, por um lado, para tornar a democracia possível, sabemos hoje que nenhuma das duas revoluções nos trouxe, de presente, a democracia. Muito pelo contrário, tanto facilitarão elas uma civilização de termitas para os homens — e isto é que vêm, de certo modo, realmente promovendo — como poderão facilitar a civilização democrática, se lograr o homem se convencer da tremenda importância da educação intencional para a construção da democracia.

* * *

Buscando fazer da escola, como instituição voluntária e intencional, essa comunidade — ainda meio utopia e meio profecia — que é a comunidade democrática, teremos criado para as crianças e os adolescentes, vale dizer para os futuros homens, não só o mais eficiente instrumento de educação, como o melhor presságio de uma possível verdadeira sociedade democrática.

EDUCAÇÃO, ENSINO E CULTURA NO MUNICÍPIO

HELLY LOPES MEIRELLES

EDUCAÇÃO E ENSINO

A educação e o ensino adquiriram tal importância na vida das nações civilizadas que passaram a figurar nas Constituições, como dever do Estado e direito dos indivíduos.

Entre nós, o problema educacional a todos sobreleva, porque dele decorre a maioria, senão a totalidade, dos males que afligem a vida nacional. Essa verdade, embora cediça, merece repetida a cada momento, para que se grave na consciência de todo brasileiro o dever inescusável de concorrer para a educação e para o ensino na medida de sua capacidade e de seus recursos. A nenhum de nós é dado desertar desse combate patriótico da educação contra o analfabetismo, do progresso contra o atraso, da ciência contra o empirismo, da luz contra a treva!

Já proclamou ANÍSIO TEIXEIRA, com sua imensa autoridade de pedagogo, e o demonstrou com argumentos irrespondíveis, que o problema fundamental brasileiro não é *o econômico, o político, o social*. É, precipuamente, *o educacional*. "Porque este é o problema básico — econômico, político e social. Problema econômico, porque resolve o de igualdade de oportunidade para todos; político, porque habilita o cidadão ao uso das franquias democráticas; e social, porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor" (1).

Nessa ordem de idéias salientou o Professor LOURENÇO FILHO que no nosso sistema eleitoral "A representação se faz por sufrágio direto; são eleitores todos os que se alistem, na forma da lei. Não poderão ser eleitores, porém, os analfabetos. Sem a educação primária, portanto, não há regime representativo, porque sem ela não há cidadania. Coerentemente com esse princípio, a educação primária deve ser gratuita e obrigatória" (2).

N. da R.: O autor do presente trabalho é Juiz de Direito de São Carlos, Estado de São Paulo.

(1) ANÍSIO TEIXEIRA, "Estudo sobre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, Pág. 72.

(2) LOURENÇO FILHO, "A educação nacional e o novo projeto de lei", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 124.

"Muitas vezes não percebemos bem — adverte o Professor JAMES CONANT — até que ponto a educação substrutura o conjunto de nossa economia; e facilmente deixamos também de perceber como esse fato atinge a toda a estrutura social da nação". Se essa advertência do magnífico Reitor da Universidade de Harvard visa à grande nação norte-americana, não menos oportuna é para nós, onde mais acentuada é a incultura e mais danosos os seus efeitos, sob o tríplice aspecto econômico, político e social, como já deixamos assinalado.

Os princípios constitucionais sôbre a educação, cultura e ensino, entre nós, podem ser resumidos no seguinte: a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, dentro dos princípios de liberdade e inspirada nos ideais de solidariedade humana (art. 166); é obrigação do Estado ministrar o ensino dos diferentes ramos, sendo livre a iniciativa particular, nos termos que a lei estabelecer (art. 167); o ensino primário é obrigatório, gratuito quando ministrado em escola pública, e só será dado na língua nacional (art. 168, I e II); o ensino ulterior ao primário, quando oficial, será gratuito para os que provarem a falta ou insuficiência de recursos (art. 168, II); o ensino religioso é facultativo nas escolas públicas e particulares (art. 168, V); no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, as cátedras serão providas por concurso (art. 168, VI); é garantida a liberdade de cátedra (art. 168, VII); as ciências, as letras e as artes são livres (art. 173); o amparo à cultura é dever do Estado (art. 174); as obras monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza, ficarão sob a proteção do poder público (art. 175); à União compete legislar sôbre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5.º, XV, *d*); a União organizará o sistema federal de ensino, e o dos Territórios (art. 170); os Estados-membros e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino (art. 171); a União cooperará com auxílio pecuniário para o desenvolvimento do sistema de ensino dos Estados-membros e do Distrito Federal (art. 171, parágrafo único); os Estados-membros podem legislar sôbre educação e ensino em caráter supletivo ou complementar da União (art. 6.º).

Dentro desses lineamentos constitucionais é que se desenvolverá a educação, o ensino e a cultura nacionais.

Cabendo à União legislar sôbre as bases e diretrizes da educação nacional (art. 5.º XV, *d*) e aos Estados-membros organizar o seu sistema de ensino (art. 171), ao Município só compete criar as suas escolas públicas e fazê-las funcionar de acôrdo com a orientação federal e a organização escolar estadual.

Embora mantenha sistema e cursos próprios de ensino, a União só os estenderá aos Estados-membros em caráter supletivo e nos estritos limites das deficiências locais (art. 170, parágrafo único). Somente nos Territórios Federais é que a União imporá o seu sistema próprio de ensino e manterá seus cursos, com exclusividade.

Aos Estados-membros e Municípios é que incumbe a missão de ensinar, de abrir e manter escolas de toda espécie. O que a Constituição almeja é, precisamente, a descentralização do ensino e a difusão de cursos de todos os tipos e graus por todo o território nacional. Essa difusão da cultura, tão necessária ao nosso povo, só será possível através do ensino estadual e municipal. Nada impede, entretanto, e é dever mesmo do Governo Federal, suprir as falhas locais, instalando escolas e cursos onde não os houver estaduais ou municipais. A ação supletiva e subsidiária da União pode manifestar-se não só pela manutenção de cursos federais, como, também, através de auxílios pecuniários ao sistema estadual ou à iniciativa local, oficial ou particular.

A *competência do Município* é ampla para criar e manter escolas. Uma vez que a educação deve ser dada *no lar e na escola*, como dispõe expressamente a Constituição vigente (art. 166), é o Município a entidade estatal que se encontra em melhores condições para ministrá-la, de acôrdo com o mandamento constitucional, por estar mais próximo da família, e manter contato direto com a sociedade local. A escola municipal adapta-se perfeitamente ao ensino primário, por se apresentar como um prolongamento do lar, uma extensão da família, uma atribuição doméstica. A criança, ao deixar a casa para freqüentar a escola da comuna em que vive, não se sentirá deslocada do seu ambiente, nem se constrangerá num meio que lhe é inteiramente familiar. E é isto, precisamente, o desejável em matéria de educação. A escola como prolongamento do lar. A escola receptiva ao invés da escola constrangedora; a escola amiga ao invés da escola hostil; a escola educativa ao invés da escola intimidativa de nossos antepassados. Evoluímos da escola intimidativa para a escola ativa, desta para a escola recreativa. O aprender deve ser um prazer aos invés de um tormento imposto à criança.

A *tendência moderna é a da escola local*. A França, tão progressista, mantém as *écoles communales* (3); a Inglaterra, tão conservadora, atribuiu aos burgos, pelo *Education Act* de 1944, a execução efetiva do ensino local (4); os Estados Unidos, tão autonomistas, concedem às próprias cidades a organização do ensino

(3) HENRI MARROU., *Le Mouvement Pédagogique à l'Etranger*, 1938, pág. 49.

(4) JEAN BRUYAS, *L'Enseignement en Angleterre*, 1949, pág. 34.

local, apenas fiscalizado pela Comissão Federal de Educação — *State Board of Education* (5).

Entre nós, o centralismo do regime anterior afogou as aspirações localistas do ensino, e até hoje perduram os seus maléficos efeitos a incutir, mesmo nos Municípios mais adiantados, o temor de assumir os ônus da educação pública, tais e tantas as exigências federais. Felizmente já desponta salutar reação dos Municípios, que vão a pouco e pouco partilhando com o Estado-membro verbas e encargos da educação primária, secundária e até superior (6).

Todos os graus e cursos cabem na alçada municipal. Mas o ideal será que o Município cuide preferentemente do ensino primário e profissional, instalando e mantendo escolas de penetração na zona rural, onde se acentuam as deficiências do ensino estadual. O que se observa, entretanto, é a criação de escolas municipais no perímetro urbano, cuja saturação de unidades estaduais e cursos federais (SEA) tornam dispensável o ensino do Município. Não se deve criar escolas para o professor, senão para o aluno. Mas as injunções partidárias, o filhotismo e o empreguismo eleitoreiro, interferindo danosamente até na educação do povo, levam muitas vezes as administrações locais a instalar escolas exclusivamente para dar lugar a apaniguados políticos. Concentram-se, assim, na sede do Município e seus arredores, unidades escolares de todo tipo, deixando distritos e bairros inteiros sem estabelecimento de ensino de espécie alguma.

O ensino profissional é talvez o de que mais precisa a nossa Pátria. Na transformação de "país essencialmente agrícola", como o consagrou o rifão popular, em nação agro-industrial, como exigem as nossas necessidades, os cursos profissionais são chamados a desempenhar missão relevantíssima na formação de especialistas para as novas e florescentes indústrias nacionais, que, superando a fase do artesanato em que vivemos até bem pouco, ingressam auspiciosamente nos domínios da ciência e da técnica altamente especializada.

"Chegamos exatamente ao ponto crítico — adverte ANÍSIO TEIXEIRA —: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível da mão-de-obra não qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensável à pró-

(5) MORT e REUTER, *Public School*, 1951, pág. 87; "Studenski e Mort Centralized versus Decentralized Government" in *Relation to Democracy*, 1949, págs. 37 e segs.

(6) E' auspiciosa a notícia da criação da Universidade de São José do Rio Preto, São Paulo, pela Lei municipal n° 394, de 26-5-1955.

pria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem, assim, hoje, a premência de um grave problema econômico" (7).

Mas é preciso que, ao instituir um curso, uma escola ou um sistema de ensino, o Poder Público pese antes a sua conveniência e oportunidade, em face do ambiente social, das necessidades da região e da situação em que colocará os que neles se habilitarem. Essa questão é de tal importância que a UNESCO, preocupada com os aspectos negativos de certos cursos, promoveu em julho de 1950, em Paris, uma conferência internacional sobre "Os sistemas de ensino e a técnica moderna", na qual se concluiu que "os sistemas de ensino que não prepararem os indivíduos para ganhar sua vida de forma conveniente colocam-nos numa situação trágica, acarretando ao mesmo tempo uma grande perda de economia para o país. No mundo moderno — ainda são conclusões da UNESCO — a questão se reveste de um aspecto cultural e político, que não é de pequena importância: um homem que tenha sido formado (ou deformado) para exercer um emprêgo que não existe, torna-se quase sempre um fator de tensão, ou de conflito, para si mesmo e para o seu grupo, a sua comunidade e o seu país. Como a história nos mostra, os partidos democráticos de toda índole encontram recrutas como que preparados, particularmente entre os intelectuais frustrados e os trabalhadores não especializados, que se julgam, assim, sempre explorados".

No Estado de São Paulo, a instalação inoportuna das majestosas Escolas Práticas de Agricultura, hoje falidas e transformadas em prisões agrícolas, produziram exatamente o desajuste social previsto pela UNESCO: tiraram os jovens do campo, transformaram-nos em teóricos da agricultura, deram-lhes hábitos citadinos, e poucos, se é que os houve, voltaram ao amanho da terra. Formaram, assim, agricultores práticos... para a vida urbana.

esse fenômeno pode-se verificar em qualquer curso e grau de ensino, mas urge ser evitado, para que a escola não se converta em fator de desadaptação econômica e social dos indivíduos.

Os convênios escolares entre os governos estadual e municipal constituem, segundo a prática tem demonstrado, a modalidade mais conveniente à descentralização dos encargos do ensino, e ao traspasse da educação primária às comunas. Tais convênios, celebrados inicialmente entre a União e os Estados-membros, para aplicação do "Fundo Nacional do Ensino Primário", instituído pelo Decreto-lei federal n. 4.958, de 14/11/1942, generalizaram-se entre as Administrações estaduais e municipais, para

(7) ANÍSIO TEIXEIRA, "Estudo sobre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 86.

a educação de primeiro grau, com aplicação obrigatória de uma percentagem da renda tributária local.

A Constituição Federal de 1946 veio dar novo incremento ao ensino municipal, com o tornar obrigatória a aplicação anual de nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos locais na manutenção e ampliação das atividades escolares (art. 169). Essa percentagem tanto pode ser investida pelo Município na construção e reforma de prédios escolares, fornecimento de material, pagamento de professores e pessoal administrativo do ensino, subvenção a estabelecimentos particulares de educação e a institutos científicos, e no que mais se relacionar com o desenvolvimento da cultura, como pode ser entregue ao Estado-membro para que a utilize em benefícios do ensino local, somada aos recursos estaduais e federais.

Convém salientar que o Município não pode cobrar o *ensino primário*, sob qualquer modalidade de contribuição ou taxa remuneratória desse serviço público, uma vez que a sua gratuidade está assegurada constitucionalmente (art. 168, II), mas pode constituir fundos especiais e criar adicionais de impostos, destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino local.

A legislação do ensino no Brasil é federal no que se refere às bases e diretrizes da educação (Const. Federal, art. 5.º, XV, o) e complementar ou supletiva do Estado, na ausência ou lacuna da lei federal a respeito (Const. Federal, art. 6.º).

Ao Estado-membro e ao Distrito Federal compete, entretanto, em caráter privativo e exclusivo, legislar sobre a organização do seu sistema de ensino (Const. Fed., art. 171), respeitando sempre as bases e diretrizes indicadas pela União. Por *sistema de ensino* deve-se entender o conjunto de instituições educacionais do Estado-membro e o seu modo de funcionamento, e não a orientação pedagógica, porque isto é da competência federal.

A lei de bases e diretrizes da educação nacional ainda não foi votada, embora permaneça o seu projeto na Câmara dos Deputados desde 1948, quando foi elaborado por uma douta comissão de técnicos nomeada pelo ministro CLEMENTE MARIANI. A descentralização, a flexibilidade e a autonomia do ensino constantes do projeto desagradaram ao líder da maioria de então, deputado GUSTAVO CAPANEMA, que opinou fosse êle refundido pela Câmara, e com isto o Brasil espera resignadamente o seu Código de Ensino.

Justas, portanto, foram as desesperanças do Professor ALMEIDA JÚNIOR, ao vaticinar perante a Câmara Federal, quando convidado a esclarecê-la sobre o assunto, que "Quando as nossas casas legislativas cogitam do ensino, geralmente o fazem para atender a interêsses pessoais, à conveniência deste ou daquele

indivíduo, desta ou daquela entidade, quase nunca para cuidar do interesse geral e profundo da educação, como obra útil ao povo e à nacionalidade" (8).

Em razão desse descaso dos nossos legisladores federais, pela educação nacional, vigora ainda uma infinidade de leis, portarias e instruções sobre ensino, sem qualquer orientação pedagógica sistemática, o que não só dificulta como prejudica o ensino em seus diversos ramos e graus. A esse propósito se torna oportuna a observação de ANÍSIO TEIXEIRA de que "Somos todo um povo a cumprir regulamentos, instruções e ordens emanadas de um poder central, distante e remoto, como o da metrópole, ao tempo da colônia. A descentralização, a autonomia estadual, a autonomia municipal ora em debate, relativamente ao problema da educação, constituem problemas essenciais da democracia e da implantação definitiva do regime federativo no país" (9).

O ensino nacional está regido por leis orgânicas federais para cada ramo e grau, a saber: *Ensino Primário* (Dec.-lei 8.529, de 2/1/1946; *Ensino Secundário* (Dec.-lei 4.244, de 9/4/1942, alterado pelos Dec.-leis 8.347, de 10/12/1945; 9.054, de 12/3/1946; 9.303, de 27/5/1946; 9.498, de 27/7/1946; e pela Lei 1.359, de 25/4/1951); *Ensino Normal* (Dec. lei 8.530, de 2/1/1946); *Ensino Superior* (Dec. 19.851, de 11/4/1931, regulamentado pelo Dec. 4.274, de 24/5/1934, que estabelece o regime universitário, alterado pelo Dec. 8.457, de 26/12/1945; *Ensino Comercial* Dec.-lei 6.141, de 28/12/1943, alterado pelo Dec.-lei 8.196, de 20/11/1945); *Ensino Agrícola* (Dec.-lei 9.613, de 20/8/1946); *Ensino Industrial* (Dec.-lei 4.073, de 30/1/1942, alterado pelo Dec.-lei 8.680, de 15/1/1946).

Os *livros didáticos*, assim considerados os que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares, ou os que são usados para leitura dos alunos em aula, ficam sujeitos a prévia autorização do Ministério da Educação para poderem ser adotados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em todo o país (Dec.-lei 1.006, de 30/12/1938). Tais livros podem ser escolhidos pelos *diretores* das escolas pré-primárias e primárias, e pelos *professores* das escolas normais, profissionais e secundárias, desde que constem da relação aprovada pelo Governo Federal. Quanto aos livros didáticos destinados ao ensino superior, independem de qualquer autorização ou controle oficial.

(8) A. ALMEIDA JÚNIOR, "Análise do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 5.

(9) ANÍSIO TEIXEIRA, Estudo sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 72.

A *fiscalização federal* é exercida sôbre o ensino secundário, normal, profissional e superior, estadual, municipal ou particular. O sistema adotado tem merecido críticas dos mais autorizados pedagogos, uma vez que a inspeção oficial não visa orientar pedagogicamente a educação, limitando-se à verificação do cumprimento de exigências burocráticas e formais, que em nada beneficiam ao ensino. Por esses motivos tem-se reclamado radical mudança de critério na fiscalização federal, pela obrigatoriedade de "exames de estado" (exames realizados por bancas oficiais estranhas ao estabelecimento), e um controle mais eficaz do ponto de vista pedagógico. A esse respeito o projeto da lei de bases e diretrizes prevê a transferência da inspeção federal para os Estados-membros, os quais ficarão responsáveis perante a União pela fiel execução das normas nacionais.

A fiscalização federal não alcança os cursos pré-primário e primário, mas se estende a todos os demais, quer sejam ministrados por particulares, quer pelo Poder Público, estadual ou municipal.

EDUCAÇÃO E CULTURA

A educação e a cultura do povo, todos os conhecimentos úteis à existência do indivíduo em sociedade, e para esse fim o ensino compreenderá não somente o sistema escolar, como todas as formas de desenvolvimento intelectual, artístico, cívico, moral, religioso e físico do cidadão. Cultura é educação integral, no duplo sentido de aperfeiçoamento humano e de emprêgo de todos os meios para atingi-lo.

A nosso ver é essa a concepção constitucional, uma vez que a Lei Magna vigente inseriu, no capítulo "Da Educação e da Cultura", os lineamentos da aquisição geral dos conhecimentos humanos e facultou ao ensino todos os meios e modos pelos quais a educação pode ser dada aos cidadãos. Daí o prescrever que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, pelo Estado ou por particulares; daí o permitir o ensino religioso nas escolas; daí o garantir a liberdade de cátedra; daí o prescrever que as ciências, as letras e as artes são livres; daí o preservar as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico; daí o colocar sob a proteção do Poder Público toda criação do homem ou da Natureza que interesse à cultura nacional.

Já proclamaram os pedagogos que numa Democracia — como a nossa — a educação deve ter por objetivo colocar o indivíduo em condições de ser útil para si e responsável perante a coletividade a que pertence. O papel da educação é auxiliar o indivíduo a conquistar o domínio de si mesmo e a sua própria personalidade, cultivar interêsses elevados, dedicar-se ao trabalho, comprazer-se

nas realizações úteis e dignas, amar a justiça, o direito, a generosidade e ser compreensivo para com seu semelhante. Como membro livre e responsável de uma comunidade democrática, a educação deve habilitá-lo a realizar por si o seu próprio destino, e a cumprir com boa-fé e honestidade seus deveres para com Deus, para com a Pátria e para com a família.

Desde que a educação liberal almeja esses fins, há de preocupar-se com o desenvolvimento espiritual, moral e físico do cidadão, sem o que não o terá integralmente apto a desempenhar o seu papel na sociedade. Cultivar o espírito humano é orientá-lo para a inteireza e a humildade. Inteireza para resistir aos empates da vida; humildade para resignar-se ante os insucessos, próprios da imperfeição humana. A estas virtudes juntar-se-á a da solidariedade, para que possa compreender o seu semelhante e dele se aproximar nas tarefas coletivas, e nas horas de infortúnio (10).

Com essa amplitude, a educação, o ensino, a cultura enfim, extravasou-se dos estreitos limites do lar e da escola para ser encontrada em todas as atividades humanas e aspectos da natureza que dêem novos conhecimentos ao homem, ou lhes aumentem os que já possui.

Na escola o indivíduo recebe, desde a infância, ensino sistematizado, educação orientada, cultura concentrada. Fora da escola adquire conhecimentos gerais esparsos, instrução complementar, ilustração artística, fraquejo social. Ambos esses aspectos da cultura são úteis e necessários ao indivíduo, e por isso é dever do Município, nos limites de seu território, fomentar o seu desenvolvimento dentro do plano de bases e diretrizes da educação nacional, que abrange desde o ensino científico até o ensino recreativo.

força é reconhecer que tão necessário é ao indivíduo saber ler, escrever e contar, como saber conversar, saber viajar, saber portar-se convenientemente em sociedade. Daí o dever do Município de difundir a cultura geral por todos os meios e modos ao seu alcance, procurando sempre elevar o nível científico, literário e artístico de seu povo.

Dentre os meios de difusão da cultura geral merecem referência, pelo alto grau de penetração popular, o rádio e o cinema, embora as formas mais aconselhadas sejam as bibliotecas bem orientadas, o museu, as exposições, as sessões lítero-musicais, os parques infantis e juvenis, os jardins botânicos e zoológicos, os aquários e tudo mais que possa inovar ou renovar conhecimentos úteis ao indivíduo.

(10) "Significado da Educação Liberal", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 296.

As sessões cívicas, os desfiles militares, escolares, os certames de toda espécie, as competições e jogos esportivos são meios educativos que não podem ser subestimados ou esquecidos pelas Municipalidades. Mas, infelizmente, o são. E a pouco e pouco a vida das cidades do interior vai-se tornando monótona, enfadonha, desinteressante para o munícipe. Não serão esses, em parte, os fatores responsáveis pelo êxito do interior para as Capitais?

As zonas rurais são as mais desfavorecidas nesse setor. Não lhes chegam, via de regra, nem o ensino, nem a recreação. Em busca de ambos terá o homem do campo que se deslocar até a cidade ou vila mais próxima. Tem-se a impressão de que as administrações locais só levam em consideração as necessidades dos moradores urbanos, esquecendo-se por completo do rurícola, como munícipe. Deles só se lembram no dia da eleição, quando, em troca do voto, dão-lhe transporte, alimento, recreação...

Essa disparidade de situações entre o homem da cidade e o do campo tem chamado a atenção de sociólogos e educadores, sendo de lamentar que só os políticos e os homens públicos a ignorem e não prevejam os seus danosos efeitos.

Ouçamos o vaticínio de ANÍSIO TEIXEIRA: "esses dois Brasis — o feliz e o desgraçado — podiam coexistir e, mais, podia o primeiro explorar o segundo, enquanto estivessem separados pelo silêncio do analfabetismo e da distância social e material. Mas o rádio, e o automóvel vêm sistematicamente acabando com os dois abismos. Aproximados os dois grupos, o atrito será inevitável, com a destruição de padrões por um lado, e, por outro, o congestionamento das cidades e dos locais felizes" (11).

Já é tempo, ou com mais exatidão, ainda é tempo de se contornar o mal que se agrava, dedicando-se o Poder Público, especialmente o municipal, às zonas rurais e às vilas distanciadas da sede. Nessas regiões é que se tornam mais sensíveis e úteis o fomento do ensino e a penetração da cultura. A educação e a recreação nas zonas rurais e nas vilas, esquecidas pela falta de comunicação e de recursos, constituem imperativo inadiável para as administrações municipais, a fim de que não se despovoem ainda mais essas localidades e regiões já de si tão despovoadas.

A Cultura, portanto, pede do Poder Público não só o ensino direto nos estabelecimentos escolares de todo ramo e grau, como também o incentivo aos institutos científicos de pesquisa, e a preservação de todos os valores espirituais, artísticos, cívicos e morais criados pelo homem, ou a êle ofertados pela Natureza.

(11) ANÍSIO TEIXEIRA, "A Lei de Diretrizes", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 280.

esses, sem dúvida, o sentido dos preceitos constitucionais que impõem a aplicação obrigatória e mínima de 20% dos impostos municipais na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 16) ; que comete ao Poder Público o dever de educar o povo (art. 166) ; e que coloca as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como as paisagens e os locais dotados de particular beleza, sob a proteção do Poder Público federal, estadual e municipal.

O resguardo dessas obras, monumentos e recantos naturais, se faz através de medidas administrativas e policiais que visem impedir o seu desaparecimento ou destruição. Pode o Município, em cumprimento do mandamento constitucional (art. 175), desapropriar por interesse social (art. 141, § 16), esses bens, como pode impedir a sua destruição e processar os que contra eles atentarem, uma vez que tais atos estão previstos na lei penal como crimes de dano ao patrimônio artístico, arqueológico ou histórico (Cód. Penal, arts. 165 e 166).

Crime contra a educação e a cultura é também o abandono intelectual de menor em idade escolar, deixando o pai de proporcionar a instrução primária ao filho, estando em condições de fazê-lo, ou permitindo o seu descaminho na senda do vício e da corrupção (Cód. Penal, arts. 246 e 247).

esses aspectos criminais de atentados à educação e à cultura, embora da alçada do Ministério Público, não devem ser ignorados pela administração municipal, nem por ela descuidados no sentido de providenciar junto à autoridade competente a necessária repressão.

Ao Município cabe, pois, provocar, por todas as formas, a educação, o ensino e a cultura dos munícipes, *diretamente* com suas escolas e atividades educativas, e, *indiretamente* fomentando a iniciativa particular através de facilidades e ajudas para instalação dos meios de cultura em seu território e, principalmente, nas zonas rurais.

Por disposição constitucional as instituições de ensino gozam de isenção de impostos de todas as entidades estatais (art. 31, V, *b*), mas, além dessa ajuda valiosa do Poder Público aos educadores, outros auxílios poderão ser liberalizados aos que se dediquem honesta e patrioticamente à missão de ensinar o povo, tão falto de escolas quanto necessitado delas.

O ESTUDO DA EDUCAÇÃO COMPARADA (*)

I. L. KANDEL

Da Universidade de Colúmbia, E.E. U.U.

O estudo da educação comparada abrange muito mais que o estudo dos sistemas de educação, sob os aspectos de organização e administração, *curricula* e métodos de ensino, participação do público, situação dos professores, etc. Tal como o estudo da história da educação, o da educação comparada visa a descobrir as causas subjacentes, a fim de explicar porque os sistemas educacionais dos diversos países diferem uns dos outros, quais os objetivos e propósitos que os movem, quais as suas fontes, quais os princípios gerais de que emanam. No momento atual, é difícil comparar os padrões de aproveitamento nas escolas dos diversos países; até no campo da alfabetização costumam variar de país para país os padrões adotados para mensuração e definição. Depois da Segunda Guerra Mundial registrou-se maior interesse pela questão das equivalências, mas poucos foram os resultados obtidos.

A dificuldade de avaliar e confrontar padrões não impede, contudo, a comparação dos princípios e idéias em que se baseiam os sistemas educacionais. O confronto pode fazer-se entre os efeitos que as teorias políticas, os recursos econômicos disponíveis e os padrões culturais exercem sobre os sistemas educacionais, assim como entre os princípios filosóficos em que se fundam. Cumpre distinguir entre: 1) relatórios descritivos, sobre sistemas educacionais isolados, ou "sistemas escolares estrangeiros" (*Auslandspädagogik*), cada relatório a cargo de um autor diferente; e 2) educação comparada (*Vergleichende Pädagogik*), em que um só autor estuda os sistemas de vários países, de um único ponto de vista geral, resultando numa verdadeira comparação, coerentemente elaborada. Não tem sentido o termo "educação internacional", quando empregado como sinônimo de "educação comparada", pois apresenta conotação inteiramente diversa e significa (ou devia significar) o desenvolvimento de certas atitudes in-

(*) Transcrito do nº 1 do volume XX, relativo ao mês de novembro de 1955, de *The Educational Fórum*, em tradução de Célia Neves Lazzarotto.

telectuais e emocionais, através do ensino ministrado nas escolas, o que só muito indiretamente influi sobre a natureza do sistema de educação.

É não só possível como desejável a cooperação internacional, no campo da educação, tendo em vista o intercâmbio de idéias e o estímulo ao estudo dos mesmos problemas, em vários países dotados de culturas diversas, e o fomento dos mesmos objetivos humanos, na educação. Um dos melhores exemplos dessa cooperação, antes de criar-se a UNESCO, foi a investigação internacional sobre exames, patrocinada pelo Instituto Internacional do Colégio de Professores (*International Institute of Teachers College*) da Universidade de Colúmbia, realizada de 1931 a 1938. Nesse estudo cooperaram vários países europeus e os Estados Unidos. Foram significativos os resultados colhidos em cada país, mas a ameaça de guerra pôs termo ao empreendimento.

Essas investigações internacionais, porém, não são a mesma coisa que o estudo da educação comparada. Tal como os artigos descritivos apresentados em anuários e outras publicações do gênero, costumam elas oferecer material para um estudo comparativo destinado a descobrir as idéias subjacentes e propósitos, podendo, do mesmo modo que a história da educação, contribuir para o enriquecimento e o alargamento de determinado ponto de vista e para a formação de uma base filosófica à educação. Quanto mais não seja, servem para demonstrar que outras influências, além das tradicionais, pedagógicas e psicológicas, desempenham papel relevante na determinação da natureza do sistema educacional.

Dessas afirmativas de caráter geral deduz-se, obviamente, que o sistema educacional de um país não pode ser transplantado para outro, pois o estudo da educação comparada visa a descobrir como o sistema de educação nacional se enraíza na cultura do país. esse princípio encontrou definição modelar nos seguintes versos de Robert Bridges:

Pois cada grupo, ao surgir, foi determinado isoladamente,
Por condições de vida que nenhum outro apresentava,
Por clima, língua e tradições históricas.

Pode-se ampliar este princípio a fim de indicar certas diferenças que talvez existam no seio da cultura nacional, recomendando-se que as circunstâncias locais sejam levadas em consideração, no planejamento do sistema educacional. A ênfase em *Heimatkunde*, *étude du milieu*, estudos locais ou regionais, e escola comunal, encontra justificação nas diferenças de ambientes culturais locais, dos quais deve partir o primeiro impulso.

Malograram todas as tentativas feitas no sentido de introduzir, em um país, sistema educacional oriundo de outro, porquanto o sistema que se procurava transplantar nascera de ambiente cultural diverso, a êle se ajustando. Foi o que ocorreu com a tentativa de transplantar a educação britânica para a Índia e outras partes do Império, com a educação norte-americana para as Filipinas e Porto Rico (como se vê do relatório das investigações conduzidas por Paul Monroe e seus colegas, na década 1920-30), e com os sistemas educacionais de países colonizadores, em seus esforços para acelerar a assimilação de suas colônias à mãe-pátria. Só o futuro dirá se as influências das potências ocupantes terão efeito duradouro, nos sistemas de educação da Alemanha e do Japão. A educação tem de adaptar-se ao ambiente cultural do povo a ser educado, tem de nascer de seu ambiente cultural. Assim como o processo da educação infantil deve surgir do ambiente imediato em que a criança vive, assim o sistema educacional nacional se torna um tanto estranho, um tanto artificial, quando não se enraíza na cultura nacional, no mais largo sentido do termo; essa a essência do *Bodenständigkeit*, realçada na teoria educacional da República de Weimar.

Em preleção proferida no início deste século, Sir Michael Sadler fêz a seguinte afirmativa: "Ao estudar os sistemas de educação estrangeiros, cumpre não esquecer que as coisas de fora das escolas contam muito mais que as coisas de dentro das escolas, governando e interpretando as coisas de dentro... Um sistema de educação nacional é uma coisa viva, produto de lutas e dificuldades olvidadas e de "batalhas de outrora"... O valor prático do estudo do funcionamento dos sistemas educacionais estrangeiros, quando elaborado no devido espírito e com rigor universitário, é habilitar-nos a melhor estudar e compreender o nosso próprio sistema".

Quanto ao princípio geral de que o sistema de educação nacional reflete o padrão cultural do país, e de que é impossível um sistema universal de educação, Sadler já fora precedido, em termos diferentes, por Wilhelm Dilthey, no ensaio *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, de 1888. Dilthey ressaltava as forças históricas, culturais e sociais que determinam o caráter do sistema educacional e militam contra a criação de um sistema universal de educação. Emile Durkheim, que estudou a educação do ângulo sociológico, também já frisara, ao proferir sua aula inaugural *Pédagogie et Sociologie*, na Sorbonne, em 1902, as influências determinantes que os padrões culturais do povo exercem na educação.

No que concerne às filosofias da educação, o estudo só se inclui no campo da educação comparada no que apresenta de geral,

na medida em que tem repercussão direta nas práticas adotadas nos sistemas educacionais, sôbre elas exercendo influência formativa. Sem dúvida muito do que já se escreveu no campo da teoria pura não afeta a prática da educação. Constituiria exercício interessante comparar tais teorias, mas nosso estudo da educação comparada só se refere aos sistemas educacionais tais como funcionam na prática.

II

Os sistemas educacionais não são susceptíveis de transplantação de um ambiente cultural para outro. Já as idéias e os princípios podem ser modificados e fecundamente adaptados, tendo em vista seu ajustamento a novas condições. A história da educação consiste, toda ela, na história da infertilização de idéias. A educação romana foi reformada por influência de teorias e práticas vigentes na Grécia. A filosofia e a erudição judaicas e árabes exerceram poderosa influência no pensamento cristão medieval. A Renascença, surgindo da Itália, com o renascimento das humanidades, modificou o caráter do ensino secundário, sobretudo nos países da Europa Ocidental, ao passo que a Reforma estimulou a introdução do ensino elementar em países europeus e em algumas colônias americanas. Mais tarde, no primeiro terço do século XIX, o ensino elementar da Prússia serviu de paradigma à promoção do ensino elementar na França e nos Estados Unidos. O mundo muito lucrou com o conceito de jardim de infância (*kindergarten*) de Froebel; a divulgação dos métodos e teorias de Herbart; a obra de Maria Montessori sôbre a primeira infância; as filosofias de Dewey, Ferrière e Décroly — todas elas idéias que ultrapassaram as fronteiras dos respectivos países de origem. Finalmente, os Estados Unidos contribuíram para o desenvolvimento de uma ciência da educação, através da elaboração de mensurações e testes objetivos, conquanto as primeiras sugestões sôbre a matéria tenham partido da França e da Inglaterra. O ideal norte-americano de oferecer igualdade de oportunidade de educação estimulou esforços no mesmo sentido em outros países, como aspecto inseparável do ideal democrático, embora a solução norteamericana — escola secundária para todos — não seja universalmente aceita. Tais exemplos, escolhidos de uma lista muito mais extensa, não significam que se criou no mundo um sistema educacional uniforme, mas tão-somente que, assim como a ciência exerce uma influência de âmbito mundial, assim também, na educação, as idéias e teorias podem transcender as fronteiras nacionais e afetar o progresso, através do que se aprende com os sistemas educacionais estrangeiros. Todavia, já se observou que, mesmo num campo

objetivo como o da ciência, os métodos empregados na solução dos problemas tendem a ser afetados pelo caráter nacional que condiciona o cientista.

Cada nação tem ou aspira a ter o sistema educacional que satisfaça suas necessidades. O objetivo primacial de cada sistema educacional é reproduzir o tipo. Num dos primeiros Relatórios Especiais sobre Questões Educacionais, publicados no início deste século, Sadler, ao discutir a questão, ressaltou que é possível deduzir o que uma nação deseja e espera da educação, através de perguntas sobre o indivíduo. O alemão perguntaria: "Que sabe êle?"; o francês, "Que diploma ou certificado possui?"; o inglês, "Que espécie de criatura é êle?"; e o norte-americano, "Que sabe êle fazer?". Cada uma dessas perguntas reflete a finalidade do respectivo sistema educacional. E embora alterações básicas tenham processado, desde que Sadler expôs a questão, perguntas como essas hoje são pertinentes.

Cumprido, portanto, ao estudar o sistema educacional de uma nação, devotar considerável atenção a sua organização social, política e econômica e a seus antecedentes culturais. Tomemos, como exemplo, o recente desenvolvimento da escola maternal. Podem existir argumentos psicológicos a seu favor — o período infantil é o mais crucial no desenvolvimento do ser humano. Em sua origem, porém, a criação de escolas maternais, pelas Irmãs MacMillan, pode ser atribuída às condições sociais e às transformações ocorridas na vida de família e na situação da mulher. Mais tarde, o reconhecimento do papel da escola maternal decorreu do desejo de dar a todas as crianças começo idêntico de vida, em ambientes sadios e felizes, e de preservar a mão-de-obra nacional, já então ameaçada pela redução no tamanho das famílias. Nos Estados Unidos, o lento desenvolvimento das escolas maternais decorreu de dois fatores — menor número de crianças em cada família e ingresso de maior número de mulheres em empregos assalariados; mas essas escolas nasceram como centro de estudos psicológicos do crescimento infantil. Existia na Alemanha Nazista, e na Rússia Soviética ainda existe, outra razão para que a criança ingresse desde logo na escola — iniciar o processo de condicionamento o mais cedo possível.

O nascimento da escola maternal, bem como o desenvolvimento do ensino elementar público, resulta da industrialização da sociedade. Assim também a extensão da idade escolar decorre em parte do desejo de estender a igualdade de oportunidade de educação e de oferecer mais longa preparação para os complexos problemas da vida hodierna. Em grande parte, também decorre do fato de as nações industrializadas mais desenvolvidas poderem dispensar os trabalhos dos jovens. Por outro lado, nos países de-

economia predominantemente agrícola, prevalece maior porcentagem de analfabetos, por exemplo, nos países balcânicos, Itália, Egito, América Latina, China, Índia, bem como na maior extensão das chamadas sociedades subdesenvolvidas.

Pode-se aceitar pacificamente que, à medida que declinam as instituições sociais que outrora exerciam funções educacionais de grande utilidade, transferem-se elas gradualmente para as escolas, como, por exemplo: educação da primeira infância, novas matérias de ensino como economia doméstica e trabalhos manuais, orientação vocacional, educação de adultos, etc.

Na história da educação, a Igreja foi a mais vigorosa força educacional. Durante rmais de mil anos as escolas eram ou administradas pela Igreja ou sob sua supervisão. A partir da Reforma, e baseado no princípio de *cujus regio, ejus religio*, o Estado associou-se à Igreja. Cada Estado firmou o direito de determinar os cultos religiosos que seriam tolerados dentro de suas fronteiras, assegurando-se, conseqüentemente, o direito de controlar a educação, conjuntamente com as autoridades eclesiásticas competentes. À medida que as nações formavam uma consciência nacional, a Igreja viu-se, aos poucos, subordinada aos interesses sociais, políticos e econômicos do Estado. O objetivo dominante da educação, até então religioso, passou a ser político e nacional, sendo determinado, em cada país, pela natureza política do Estado, e administrado pelas autoridades seculares. Isso não obstante, o problema da instrução religiosa nas escolas ainda não se acha satisfatoriamente resolvido, em parte alguma. Tornou-se crucial, nos debates sôbre o *Education Bill*, na Inglaterra, durante a guerra; criou sério obstáculo à reforma da educação, na França; transformou-se em fonte de dificuldades na reorganização de após-guerra, nos Estados da Alemanha Ocidental; e sofreu debates tremendos, que culminaram em processos judiciais, nos Estados Unidos, durante os últimos quinze anos.

Não é recente a ligação entre a política e a educação, tendo sido reconhecida por Platão e Aristóteles. Quando Platão, em *A República*, passa a discutir o Estado justo, sua obra transformase em um dos mais notáveis tratados de educação. Aos guardiões do Estado caberia devotar atenção especial à educação e à criação "Pois se, mediante uma bõa educação, eles (os cidadãos) se tornaram homens razoáveis, sensatos, estarão habilitados para penetrar todas essas questões", fundamentais à estabilidade do Estado. Nas *Leis*, Platão fêz do Ministro da Educação da Juventude a mais importante de todas as autoridades estatais. No mesmo espírito, Aristóteles escreveu em sua *Política*: "De todas as coisas que mencionei, aquela que mais contribui para a permanência dos estados é a adaptação da educação à forma de

governo". Na *Ética*, declara: "Afirmamos que o fim da política é o bem supremo e não existe nada que essa ciência se esforce tanto por produzir como um certo caráter nos cidadãos, isto é, torná-los bons e capazes de obrar boas coisas". A idéia foi repetida por Montesquieu em *O Espírito das Leis*, onde se lê que "as leis da educação devem relacionar-se com os princípios de governo".

III

Só no fim do século XVIII, quando o Estado nacional começou a surgir, foram esses princípios adotados como base para a criação do sistemas de educação nacionais. Assim, a Constituição Geral da Prússia estipulou, em 1794, que "as escolas e universidades são instituições estatais encarregadas de instruir a juventude, dando-lhe informações úteis e conhecimento científico. Tais instituições só podem fundar-se com o conhecimento e o consentimento do Estado".

Em 1808 Napoleão baixou um decreto no mesmo sentido: "Nenhuma escola, nenhum estabelecimento de ensino de qualquer natureza, pode ser criado fora da Universidade Imperial e sem autorização de seu diretor". este decreto baseou-se no princípio três anos antes definido por Napoleão: "De todas as questões políticas, a da educação talvez seja a mais importante. Não pode haver Estado político firmemente estabelecido, a menos que exista um corpo docente com princípios definidamente reconhecidos. Se a criança não aprende desde a infância se deve ser republicana ou monarquista, católica ou livre pensadora, o Estado não constituirá uma nação; repousará sobre alicerces incertos e movediços, e ficará constantemente exposto à desordem e a reformas".

Confrontemos esses princípios com o objetivo educacional definido por George Washington em seu Discurso de Despedida (1796) : "Promovei, pois, como objeto de primacial importância instituições para a difusão geral do conhecimento. A medida que a estrutura governamental dá força à opinião pública, é essencial que a opinião pública seja esclarecida". esse lema, repetido por todas as personalidades públicas dos Estados Unidos, desde os dias de Washington até os nossos, pode ser encontrado em *Expressions on Education by Builders of American Democracy* (1941). Os princípios firmados por Washington são permanentes, embora passíveis, algumas vezes, de ser olvidados pelos patriotas improvisados.

Na Inglaterra, a criação de escolas, por parte do Estado, encontrou longa resistência em virtude do temor de que fossem utilizadas para controlar o pensamento. De todos os argumentos

contrários a um sistema educacional estatal, o mais vigoroso foi o de John Stuart Mill, no ensaio *On Liberty* (1859), em que escreve: "Que toda ou grande parte da educação do povo fique em mãos do Estado, verbero mais que ninguém. Tudo quanto já se disse da importância da individualidade de caráter e da diversidade de opiniões e modos de conduta exige, como da mesma indescritível importância, a diversidade de educação. A educação geral do Estado não passa de mera coerção para moldar as pessoas a fim de serem absolutamente iguais umas às outras; e como o molde em que se colocam é o que agrada ao poder predominante no governo — seja este monarca, clero, aristocracia ou a maioria da geração presente; na medida de sua eficiência e bom êxito, estabelece-se um despotismo sôbre o pensamento, que por tendência natural conduz ao despotismo sôbre o corpo. Uma educação estabelecida e controlada pelo Estado só deve existir, se é que deve existir, como uma entre muitas experiências simultâneas, postas em prática no intuito de exemplo e estímulo, de modo a elevar as outras a determinado padrão de excelência". Nem a Junta de Educação nem seu sucessor, o Ministério da Educação, prescreve o *curriculum*, mas exerce direção, através de seus inspetores e da publicação de sugestões. Embora não se insista sôbre uniformidade, nem se espere uniformidade, e conquanto se conceda liberdade aos professores, espera-se que eles demonstrem responsabilidade correspondente, no uso dessa liberdade.

Pode-se, portanto, tomar como axioma que "Tal Estado, tal escola". Sob um regime (o autoritário ou totalitário) o Estado vem primeiro e a função da escola consiste em moldar o indivíduo a determinado padrão, conveniente ao Estado — "enquadrá-lo na linha justa", como na Rússia Soviética, o equivalente do *Gleichschaltung* da Alemanha nazista. Sob o outro regime (democrático ou liberal), a função da escola consiste em desenvolver cada indivíduo ao máximo de sua capacidade, como cidadão inteligente que desempenhará um papel na determinação do caráter do Estado. Muitas das diferenças existentes nos sistemas nacionais de educação podem ser atribuídas a diferenças na natureza política do Estado. Muitos outros aspectos da educação — administração centralizada ou local, e relações entre as duas; tipos de controle e inspeção; prescrição de *currículo*, e métodos, ou liberdade; preparação de professores, padrões e exames; e participação do público — quase sempre encontram explicação nos objetivos políticos do Estado. A ressalva "quase sempre" foi acrescentada porque há democracias com sistemas altamente centralizados, em virtude de condições demográficas.

Nos últimos trinta anos verificaram-se na educação reformas decorrentes de reformas políticas. Na Alemanha houve quatro

tipos diferentes de educação: imperial, republicano, nazista e, agora, talvez democrático. Na Rússia Soviética, após uns quinze anos de experiências de toda sorte, a educação enquadra-se na "linha justa", como todos os demais aspectos da vida e da cultura comunista. O objetivo mais recente ressalta do título da tradução, feita por George S. Counts e Nucia P. Lodge, de um tratado de pedagogia russo: "Quero ser como Stalin". Na Alemanha nazista, todo o intento da educação consistia em coordenar a todos e produzir uniformidade de pensamento, pois a observação que um fanático nazista escreveu ("Desde que Hitler assumiu o poder, nenhum alemão tem vida privada, salvo quando dormindo. Assim que acorda, é um soldado de Hitler") aplica-se igualmente ao cidadão de qualquer dos estados comunistas. Na Itália fascista os princípios orientadores eram: "Nada contra o Estado; tudo pelo Estado; nada fora do Estado", e "O Duce tem sempre razão". No Japão criou-se um Bureau de controle do Pensamento, encarregado de impedir os estudantes, em particular, de "abrigar pensamentos perigosos".

O estado totalitário controla todos os aspectos da educação e da cultura. esse controle, contudo, nem sempre é determinado por fins políticos. O sistema educacional da França, antes de guerra, achava-se submetido a um controle burocrático autoritário, parte por causa do temor de agressão externa, parte como herança napoleônica, parte pelo desejo de manter os padrões da cultura francesa. No período entre as duas guerras, os professores franceses exigiram a circunstâncias locais. Processa-se agora ligeira modificação do controle autoritário, gozando os professores de maior liberdade.

Existe uma outra forma de autoritarismo que não se explica de nenhuma dessas maneiras — política e cultural. Essa forma nasce de um lento e imperceptível entrincheiramento da burocracia, tal como ocorreu na Nova Zelândia e nos Estados Australianos. A centralização e o controle surgiram numa época em que a população, rarefeita, se espalhava por todo o país e em que não havia ainda govêrno local. A única maneira de criar escolas era através do govêrno central. No momento esse sistema está sofrendo modificações. O mesmo não se pode dizer, porém, dos países da América Latina, em que o controle da educação normalmente fica em mãos da autoridade central.

IV

Contrastando com os sistemas totalitários e autoritários, temos a administração da educação, nos estados liberais, demo-

«cráticos, particularmente a Inglaterra e os Estados Unidos, em que a ênfase sempre recaiu na descentralização, com maior participação das populações locais. Nos dois países, a eficiência sofreu entraves, em virtude do temor do controle central. Nos dois países, chegou-se à conclusão de que, no interesse de transformar em realidade o ideal de igualdade de oportunidade de educação, a autoridade controladora — nacional ou estadual — tem de participar mais do que no passado no oferecimento de condições em que todo menino ou menina, independentemente de acidente de domicílio ou circunstâncias de família, tenha amplas oportunidades de educação — sem procurar prescrever nem o conteúdo do programa nem os métodos de ensino. Tais foram as intenções do *Education Act*, de 1944, e das propostas para subvenções federais à educação, nos Estados Unidos. Nos dois países foi definitivamente reconhecido que o progresso da educação depende não de decretos e controles de uma autoridade central, mas de uma opinião pública vigilante. Nos dois países, aceitou-se o princípio de que maiores áreas de administração devem ser criadas, não só para assegurar apoio local à educação, mas também para promover o que Sir Michael Sadler denominava "variedade dentro de uma estrutura nacional". Como o Presidente Wilson uma vez escreveu, tal sistema não só exige inteligência como suscita inteligência. Uma rede educacional de malhas muito apertadas pode funcionar com eficiência, mas milita contra a iniciativa local, por parte de professores e púl

Existe, ainda, outra razão para que se encoraje e mantenha o interesse do público, por seus empreendimentos educacionais. Criam-se com isso oportunidades para que o público seja informado, quando da introdução de novas idéias nas escolas. É que sempre existe o perigo de oposição a inovações, partida dos adultos cuja educação foi diferente. Em nossos dias, mais uma justificativa se acrescenta: as despesas com a educação precisam ser enormemente aumentadas; se o público não compreender que tais despesas são necessárias ao bem-estar do indivíduo e ao progresso material, os planos de reforma serão facilmente derrotados. Nunca houve um período na história da educação em que tantas reformas propostas exigem o apoio inteligente do público. Por causa do tradicional sistema dúplice de educação — uma para as massas, nas escolas elementares; outra para uma minoria, nas escolas secundárias, vários setores da sociedade, em muitos países europeus, sentem que as oportunidades de educação secundária não são "para gente dessa laia nem para seus filhos". Outros grupos, fortemente influenciados pela tradição de tipo acadêmico, no ensino secundário, tendem para desprezar, como substitutos inferiores, outros tipos de educação, melhor

adaptados as aptidões e necessidades dos alunos. Pode-se, aqui, aprender com os Estados Unidos uma lição já aceita pela Inglaterra — a variedade de métodos e medidas adotados para assegurar o interesse e o apoio do público, na educação.

Até aqui discutimos as relações existentes entre o caráter político do Estado e a educação, o impacto de que resultam significativas diferenças entre os sistemas educacionais de países diversos. Existem, sem dúvida, outros métodos de encarar o problema. Não mencionamos o aspecto social porque êle e parte intrínseca do padrão político e cultural. Ainda assim, a existência de estratificação social e econômica deve ser levada em consideração, já que um programa destinado a oferecer igualdade de oportunidade de educação, baseado em aptidão, significa não só educação livre, mas também um sistema de subvenções de manutenção. Todavia, a diferenciação de oportunidades de educação depende não só das diferenças de aptidão individuais, mas também do reconhecimento das necessidades econômicas e técnicas do país. A educação representa um investimento social em seres humanos; rende dividendos não só sob a forma de bem-estar individual, mas também sob a de prosperidade e progresso da sociedade.

Outro fator ainda existe, além do político, a contribuir para as diferenças, mesmo nos casos em que teoria e prática políticas sejam semelhantes. Trata-se do conceito de nacionalismo. Já se ressaltou que a educação não pode deixar de enraizar-se na cultura nacional — língua, história, geografia, uso e costumes — em todos os aspectos da vida ou de padrões culturais que contribuem para formar um sentimento comum de devotamento, de concidadania, no grupo político denominado nação. O objetivo primacial de qualquer sistema educacional, desde o primitivo até o hodierno, consiste em reproduzir o tipo, ou em induzir a geração mais jovem a incorporar-se ao grupo social em que **vai** viver.

Esta maneira de encarar o problema, por mais inevitável que seja, criou um problema: o nacionalismo, à medida que se tornou militante e agressivo, resultou na tendência para olhar outras nações como inferiores ou hostis, para ver as diferenças e não os elementos comuns a todos os seres humanos. Sir Ernest Barker já uma vez definiu a nação como "a casa do pensamento que os homens construíram para que suas mentes nela pudessem coabitar". Mesmo do ponto de vista de idéias e cultura, pode-se demonstrar que essa casa não pode desenraizar-se, que os tijolos com que foi construída representam os resultados dos labores coletivos, em todas as épocas da história, de todas as nações, de todas as raças humanas. A arquitetura peculiar da casa do pen-

samento foi determinada pelo caráter ou mentalidade nacional, desenvolvido pela tradição do grupo, à medida que se cristalizam os objetos comuns de devotamento e patriotismo. Salvador Mardariaga definiu o caráter ou mentalidade nacional como "o formato, o perfume e a côr" dos atos e modos de pensar de membros da mesma nação, de suas qualidades e defeitos. O caráter nacional é um fenômeno cultural, e não fisiológico ou racial.

Pode-se ainda citar uma outra definição de educação que teve influências ainda mais claras nas práticas educacionais. Discutindo o significado de nação, escreveu Renan: "O que forma a nação não é o fato de falar a mesma língua nem de pertencer ao mesmo grupo étnico, mas ter realizado, coletivamente, grandes feitos no passado e o desejo de realizá-los coletivamente, no futuro". Desventuradamente, no campo que mais se tem utilizado para fins de endoutrinação nacionalista — a história — os feitos realizados no passado sempre aparecem associados a glórias nos campos de batalha e de conquista; e os feitos a serem realizados no futuro consistem em desferrar derrotas, recuperar territórios perdidos ou fazer novas conquistas. Os heróis da criança, na escola, são heróis do campo de batalha. Os heróis que enriqueceram o gênero humano com idéias e ideais são ignorados. A Constituição da UNESCO inicia-se com a declaração: "Uma vez que a guerra começa na mente do homem, é na mente do homem que deve erguer-se a defesa da paz". Seria mais rigoroso dizer que "as guerras são postas na mente da criança quando ainda na escola". No conjunto, a definição de nação que mais corretamente diagnostica o que atormenta o mundo é a de Huxley e Haddon, em *We Europeans*: "A nação já foi cinicamente mas não inadequadamente definida como um grupo de pessoas vinculadas por um erro comum, quanto a sua origem, e uma aversão comum a seus vizinhos".

O estudo da educação comparada trata, assim, de descobrir o impacto desse conceito de nacionalismo sobre a educação. Hoje o interesse por esta questão é maior que nunca. Procura-se no presente descobrir se o nacionalismo e o internacionalismo são compatíveis um com o outro. A educação comparada pode estudar os sistemas educacionais de diferentes países de maneira objetiva. Não é sua função criticar as ideologias políticas mas revelar seus efeitos sobre os sistemas de educação. Pode, no entanto, trazer relevante contribuição, ressaltando os maus efeitos do mau nacionalismo, à luz da história, e seus efeitos sobre a felicidade do gênero humano.

A importância dessa questão foi reconhecida na Constituição da UNESCO, na declaração: "Que a ignorância dos costumes e

da vida dos outros povos tem sido uma causa comum, no curso da história da humanidade, dessa suspeição e desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas divergências muito freqüentemente explodem em guerra". A fim de promover melhor compreensão entre as nações, a UNESCO decidiu, como uma de suas atividades, promover estudo? sôbre o nacionalismo e o internacionalismo, tendo em vista três objetivos:

"1. Ressaltar o caráter distintivo das várias culturas nacionais e ideais nacionais.

2. Ajudar a estimular a simpatia e o respeito das nações pelos ideais e aspirações das outras e apreciação pelos problemas nacionais.

3. Estudar, e recomendar para aplicação, medidas que fomentem mais íntima cooperação entre as nações, embora mantendo o maior respeito por suas culturas e ideais."

Não existe melhor declaração do que esta, sôbre os propósitos do estudo da educação comparada pois, embora reconheça e salvasguarde a existência de cultura e sistemas de educação nacionais, tenta reconciliar os interêsses em choque. esse campo de investigação tem procurado promover a compreensão dos sistemas educacionais, à luz de sua cultura, estrutura política e objetivos nacionais. Pois só através da educação é possível compreender as esperanças, aspirações e problemas de uma nação.

A EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO DO HOMEM PELAS CIÊNCIAS SOCIAIS

J. ROBERTO MOREIRA
Do I.N.E.P.

1. A EDUCAÇÃO E OS IDEAIS CULTURAIS DO HOMEM

A formulação dos problemas educacionais e o encaminhamento das suas soluções sempre estiveram ligados ao conceito do homem, resultante do conhecimento que dele se tinha ou que se supunha ter.

Não cabe aqui um desenvolvimento histórico dos ideais e das realizações educacionais, mas convém lembrar, em linhas muito gerais, algumas fases desse desenvolvimento, a fim de que se possa melhor compreender não só a originalidade da posição contemporânea em face do assunto, mas sobretudo a legitimidade dessa posição.

Antes de mais nada é preciso considerar que o conceito do homem e o conhecimento, que permite esse conceito, não se fazem ao acaso ou ao sabor de intenções e indagações individuais. Se existe um conhecimento totalmente puro e livre de compromissos que não os do próprio conhecimento, esse, com certeza, não se refere ao homem, nunca em condições de ver-se, a si próprio, fora do campo de relações em que se encontra, pois que é esse mesmo campo que o define.

Assim, pois, na cidade-estado, dos antigos gregos, o homem é diferente do que se constituiu nos feudos medievais e sob a influência do cristianismo e dos processos de aculturação e inculturação das tribos germânicas que dividiram o antigo Império Romano, da mesma forma por que o homem romano é outro que o cidadão moderno das nações ocidentais, etc.

Na velha Esparta, cercada de tribos e outras cidades hostis, às quais devia fazer a guerra e que, por sua vez, também lhe faziam guerra, por uma questão de segurança e sobrevivência, dadas as próprias condições histórico-geográficas da constituição dos estados gregos, em situação constante de invasão e contra-invasão, o conceito do homem era equivalente ao do cidadão guerreiro. Assim, a constituição atribuída a Licurgo, que foi, mais

que outra coisa, uma consolidação ou codificação de hábitos, "mores" e atendimentos a necessidades, deve ser considerada como resultante e não como condição da vida espartana. A simplicidade dos hábitos e a condenação da luxúria, a pobreza da cultura intelectual e a cultura do físico, se resultavam de necessidades reais, concretas, impunham, por isso mesmo, que se visse o homem de um ângulo muito definido que a nós, tão distantes no tempo, pode parecer absurdo e estranho. Dessa posição especial do homem, como cidadão guerreiro a serviço do Estado, um e outro conseqüentes de um conjunto de relações internas e exteriores ao Estado, resultou também um estranho sistema de educação, cujos objetivos, determinados por todas essas circunstâncias, eram formar o homem forte, corajoso, astuto, patriota, obediente e militarmente eficiente, o que, em suma, era formar o cidadão espartano.

Se Atenas, inicialmente, teve condições históricas muito semelhantes às de Esparta, não se pôde fechar em exclusiva atitude de defesa e ataque, ám virtude da sua posição geográfica, da sua índole mercantilista e do contato mais constante com a Ásia Menor. Daí que o cidadão ateniense não pudesse configurar-se como um guerreiro a serviço do Estado, se compreende facilmente. E o chamado milagre do humanismo ateniense se esclarece como conseqüência de fatôres históricos e político-sociais que não estiveram presentes em Esparta. E por isso, também, a educação ateniense tinha em vista um homem diferente do espartano: o cidadão culto, capaz do exercício da cidadania política, de participar dos deveres religiosos e da defesa contra os inimigos. O homem, assim, devia ser uma harmonia de força e destreza física, de sabedoria e de fé, ao mesmo tempo que livre de consciência política e de iniciativa econômica. Quando, depois das guerras persas, cresceu a riqueza pública e privada, e, em face da guerra do Peloponeso, a harmonia grega foi quebrada, o individualismo substituiu a cidadania livre e harmônica, formando-se grupos que entraram em conflito. A derrocada ateniense mostrava-se iminente e, então, pela primeira vez na história, se procurou na educação institucional o agente capaz de redirigir e orientar em sentido de recuperação as mudanças que se operavam na civilização helênica.

Platão, no "Protágoras" e na "República", tenta teoricamente esse meio de mudar a vida grega, e nas "Leis" o faz de maneira realista e prática. De forma semelhante procedeu Aristóteles na "Constituição de Atenas", na "Política" e na "Ética a Nicomaco". Poderíamos ainda citar Isócrates ("Orações" e "Contra os Sofistas"), Xenofontes ("Ciropédia" e "Cinegética") e Tucídides ("Discurso Fúnebre a Péricles") como outras tantas

tentativas, mais ou menos explícitas, de dar sentido de meio de transformação e reorganização político-social, à educação.

Mas cada um desses filósofos e políticos apresentava sua própria concepção dos meios e fins educacionais, porque cada um tinha do homem conceito filosófico próprio, que, embora condicionado por condições culturais da época, era de elaboração individual, segundo uma linha própria de desenvolvimento filosófico, nem sempre guiado ou baseado no exame dos fatos sociais, políticos e culturais. Era mais uma visão idealista do homem que realista e prática.

Esta maneira de considerar o homem continuou, depois que o helenismo passou a orientar a vida romana, nos últimos tempos da República e durante o Império, até o século passado. O estoicismo romano que se traduz tão bem nos escritos de Marco Aurélio, não foi senão consequência do idealismo grego de concepção do homem, adaptado aos padrões culturais dos romanos. De forma semelhante, a santidade cristã, da Idade Média, com o seu ascetismo e desprendimento do mundo, foi um idealismo de base religiosa. E em função desses idealismos é que se procurava realizar uma educação, afinal, de ordem prática e muito concreta: a formação do orador entre os romanos, a do clérigo pelas escolas monacais e catedrais, a do cavaleiro pela instituição da Cavalaria e a do artesão pela aprendizagem nas corporações, durante a Idade Média. Se a realidade obrigava, porém, à educação objetiva, concreta e adaptada às circunstâncias econômico-sociais, sua filosofia era de outra ordem e essa educação se interpretava à luz de um conceito idealista do homem.

De forma semelhante, durante os três séculos de preparação da Renascença (1200 a 1400) e durante esta, a concepção do homem instruído e intelectualmente livre, decorrente do humanismo individualista, é também um idealismo que, então, levou a uma educação de cunho literário e intelectualista, capaz de atender às necessidades de um grupo ou classe e, por isso, justificada por uma filosofia parcialista a respeito da natureza humana.

2. A EDUCAÇÃO PARA TODOS E O REALISMO

Só quando, depois das lutas religiosas dos séculos XVI e XVII, se chegou a compreender a necessidade de educação para todos, graças à influência da reforma protestante que tinha em vista o livre exame dos textos religiosos por todos, é que se compreendeu a necessidade de estudar as possibilidades dessa educação e seu condicionamento natural.

Surgem, então, os primeiros realismos e naturalismos na formulação dos problemas e das soluções educacionais.

Até então, os sistemas de educação institucionalizada eram para atender não à formação do homem, mas à de um tipo de homem, idealizado segundo os interesses e necessidades de uma classe ou grupo e filosoficamente justificado. Na Grécia, o humanismo educacional abrangia apenas os cidadãos livres, uma minoria em face da população não helênica e dos escravos. Em Roma foi primeiramente destinada ao patriciado e, depois, ao cidadão romano, ficando de lado a plebe, a quem se procurava satisfazer com pão e circo.

Na Idade Média, só puderam funcionar três sistemas, um para a formação do clero, outro para a dos cavaleiros ou nobres e outro para a dos artesãos, e quem não estivesse dentro de um dos três grupos, não se beneficiaria dos sistemas existentes, como era o caso da grande multidão de servos e trabalhadores rurais.

A instrução humanística, da Renascença, cujo objetivo original teria sido a auto-cultura e o desenvolvimento individual, além de se desvirtuar, estreitando-se e formalizando-se, não era para todos, mas para a nobreza e as classes burguesas mais ricas e influentes.

O protestantismo levantou a bandeira da educação universal, isto é, para todos. Depois disso, cumpria determinar em que consistiria essa educação universal. Dessa necessidade resultaram o realismo e o naturalismo. Provavelmente, o primeiro realista que exerceu influência sobre a escola, foi Wolfgan Rathe (1571-1635, Alemanha), que precedeu Comenius na formulação pedagógica do realismo sensorial e, para pôr em prática essa formulação, estabeleceu uma efêmera escola experimental em Kōthen.

A partir de Francis Bacon, com Rathe e Comenius, a preocupação foi de como realizar a escola para todos. esse "como" teve por base duas ordens de idéias: o respeito à pessoa humana da criança, oriundo do individualismo em progressão, e a admissão de que o conhecimento resulta da experiência sensorial, com base na rejeição, pelas ciências nascentes, da dedução aristotélica. Daí, toda a pesquisa educacional girar em torno do problema dos métodos pedagógicos, resumindo-se os estudos às questões didáticas, o que, de início, com Rathe e Comenius, foi realizado de um modo empírico, de um lado, e conceitualista, de outro, porque as ciências não podiam ainda fornecer dados e meios para um tratamento científico da questão.

3. O PSICOLOGISMO EM EDUCAÇÃO

John Locke (1632-1704), com a sua tentativa de aplicar processos indutivos ao estudo da mente humana e com a afirmação de que o processo da aprendizagem era mais importante que o conteúdo, lançava a semente do grande e amplo movimento que, no século XIX e princípios do século XX, ia fazer da Psicologia a ciência básica da educação, isto é, aquela que forneceria à escola os fundamentos e os meios pedagógicos.

Antes, porém, deste grande movimento, convém lembrar que em Rousseau (1712-1778) já estavam contidas em germe as idéias que hoje levam a educação a procurar meios e instrumentos de trabalho fora e além da Psicologia. Se êle pode ser considerado precursor dos estudos psicológicos modernos, pois soube ver por intuição o problema das diferenças individuais e a natureza do processo de crescimento bio-mental, soube ter também concepção democrática da educação, bem como a idéia de que ela pode modificar ou fazer progredir a sociedade no sentido do bem-estar de todos. Quer isto dizer que, apesar de todo o seu individualismo naturista, Rousseau via, para a educação, fins sociais (coletivos ou gerais). Esta segunda parte, porém, das idéias *rousseauunianas* seria posta de lado pelos educadores, mais preocupados com o problema de como transmitir a cultura existente, sobretudo no seu aspecto intelectual ou de conhecimento.

J. B. Basedow (1723-1790) iria formular um postulado educacional que deveria preocupar a todos os educadores até o século XX, isto é, de que as crianças devem ser tratadas como tais, não como adultos. J. H. Pestalozzi (1746-1827) tomaria esse postulado e tentaria, por processos empíricos, mais percebidos por intuição que pesquisados objetivamente, organizar psicologicamente o ensino com base nos instintos, capacidade e poderes naturais da criança em crescimento. Daí a sua definição da educação como "um desenvolvimento natural, simétrico e harmonioso" de todas as "faculdades" da criança.

Herbart (1776-1841), embora rejeitando a psicologia das faculdades, que Pestalozzi e outros adotaram, procura organizar completa psicologia educacional ou teoria psicológica da aprendizagem, com base na percepção e na associação das idéias.

Pouco a pouco, crescendo de um lado a procura de educação institucional e impondo-se aos governos nacionais, como política básica, a educação para todos, o que determinava a necessidade de economia e eficiência dos processos educacionais, e começando de outro lado o desenvolvimento da psicologia como

ciência positiva, seria natural que os educadores fizessem dos problemas educacionais uma questão de métodos (ensinar bem e muito, em pouco tempo), a ser resolvida pelo conhecimento bio-psíquico da criança (ensinar aproveitando as possibilidades oferecidas pela natureza infantil).

A preocupação com "o que" se devia ensinar era substituída pela que dizia respeito ao "como" ensinar. Desenvolveram-se métodos para o ensino da leitura, da escrita e todas as ciências, tudo com base no conhecimento psicológico. Tinha-se por aceito que o objetivo da educação institucionalizada era a transmissão da cultura intelectual, das ciências e das letras, ao que se aliava, ainda de modo instrutivo — comunicação oral e escrita — princípios de moral e civismo. Os currículos escolares consistiam, então, em programas de simples matérias escolares, cuja graduação e modo de ensinar deviam obedecer às possibilidades das crianças e jovens.

Como estes, segundo Gauss, variassem em suas aptidões e capacidades, desenvolveu-se toda uma psicologia diferencial, de base psicométrica, estreitamente associada à questão pedagógica do agrupamento de alunos e da graduação do ensino. A psicometria e os testes de aptidão passaram a ser, a partir do fim do século passado, preocupação de todos os educadores.

Além disso, a questão de graduação e dosagem do ensino, que, segundo o postulado de Basedow, devia ter em vista a natureza da criança como tal e não como adulto em miniatura, levou ao estudo objetivo do desenvolvimento psíquico, isto é, à psicologia genética, graças ao que, inicialmente, se tentou determinar os estágios ou fases desse desenvolvimento, aí considerados o biofísico, a afetividade (emoções, interêsses e tendências ou inclinações) e a inteligência, para, mais tarde, se passar a considerar a própria natureza do processo de crescimento. Já então, se fazia da educação novo conceito; ela não era mais simples processo de transmissão ou comunicação, pois a psicologia genética, amparada na psicologia comparada, começava a lançar luzes sobre todos os problemas de desvio e atrofia do desenvolvimento, quer nos aspectos biofísicos, quer nos afetivos e mentais. Daí, o se pensar em educação em termos de orientação ou direção do desenvolvimento da criança, como preparação para a vida.

4. FORMULAÇÃO DO CONCEITO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Contribuíram para esta nova conceituação, de outro lado, as necessidades crescentes de reorganização social numa sociedade cujas condições de vida se transformavam rapidamente pela in-

dustrialização, pelo comércio e pela política internacional, gradadas, em grande parte, ao desenvolvimento das ciências físicas e da criação de nova tecnologia. O homem bem pensante, de inteligência instruída já não podia ser mais o ideal ou objetivo da educação. Além da inteligência, outras condições lhe eram exigidas; além da cultura intelectual, outras culturas eram importantes; aprender as matérias escolares era apenas uma parte e um aspecto de toda a aprendizagem. A escola devia ser preparação para a vida e não apenas para um aspecto da vida. Ao mesmo tempo que a psicologia genética tendia para se transformar em psicologia social e a psicologia das matérias escolares em psicologia da aprendizagem como mudança ou adaptação do comportamento, começavam os educadores a sentir, depois de 1918, que outras ciências deviam dar à educação o seu concurso. A psicologia genético-social, a psicologia diferencial e a psicologia da aprendizagem, só por si, já não eram suficientes para garantir o bom êxito das práticas educacionais, pois que se devia levar em conta a vida como era vivida em uma sociedade não estável, não estratificada e não de condições definidas, tal qual se apresentava já logo depois da primeira guerra mundial, ou, mais exatamente, desde o início do século.

Ainda no século XIX, alguns educadores souberam, por intuição, preconizar o novo sentido que se daria forçosamente à educação. F. Froebel (1782-1852) chegou mesmo a uma fórmula que, depois de Dewey, iria ter plena atualividade normativa. A educação não seria preparação para vida, mas participação na vida ambiente, de modo tal que a atividade de cada educando deveria ser orientada não apenas segundo objetivos educacionais abstratos, mas de acordo com fins sociais e morais, realmente atuantes.

Nos Estados Unidos, a revolução educacional provocada por Horace Mann (1796-1859), pela democratização do ensino, a expansão dos ramos de ensino, a organização administrativa da educação e a orientação dos sistemas escolares, determinaria não apenas soluções mais ou menos felizes, mas toda uma série de problemas a merecer estudos e pesquisas que necessariamente não se podiam resolver à luz da psicologia. Henry Barnard (1811-1900), sintetizou a extensão desses problemas numa frase que ficou célebre naquele país: "Schools good enough for the best and cheap enough for the poorest" (escolas suficientemente boas para os melhores e suficientemente baratas para os mais pobres). Nessa frase estão contidos todos os problemas de "diversificação, qualificação, administração e financiamento da educação. Economia, política, planejamento social e outras questões semelhantes são implicadas pela compreensão ampla da

frase. Até hoje, os educadores norte-americanos lutam e estudam e pesquisam para atender a esse complexo de problemas.

John Dewey (1859-1951), ao qual hoje se procura voltar as costas, talvez porque sua influência foi demasiadamente extensa e intensa, pode ser considerado como quem deu uma orientação geral, filosófica e política, à solução desses problemas, além de tratar de vários deles pormenorizadamente.

Para Dewey, a escola pública não seria apenas uma instituição de transmissão da cultura existente, nem tão pouco de adaptação do ser humano, em crescimento, a uma sociedade existente e definida. Mais que isso, ela seria um dos principais, senão o principal meio de melhoria social. Para tanto teria que se transformar em uma pequena sociedade, aberta às influências do meio próximo, da nação e da vida internacional (cf. "Democracy and Education"). Nestas condições "educação é vida, não apenas uma preparação para a vida". E sendo vida social, o objetivo da educação é a eficiência social, sendo seus meios os próprios meios de vida social, pelos quais se utilizariam ou aproveitariam as capacidades e tendências dos seres humanos em crescimento, em vez de as subordinar a programas ou currículos em que certas matérias teriam prevalência.

Kilpatrick e outros procuraram demonstrar que relações implicaria uma escola assim definida, principalmente numa civilização em mudança, cuja orientação num sentido de melhoria progressiva era desejada. O conceito de democracia, no seu sentido amplo, de responsabilidade coletiva e individual, ao mesmo tempo que de realização progressiva na mudança e pela mudança, lhes deu uma filosofia orientadora, ao mesmo tempo que fazia os educadores se voltarem para as ciências sociais, porque era preciso conhecer e compreender a sociedade e o homem social, para se poder saber como fazer a escola-sociedade, a escola atuante e agente da direção ou orientação das mudanças.

5. EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

Até certo ponto, na Europa, E. Durkheim contraditava a possibilidade desses objetivos, porque caracterizando a educação como fato social, sujeita, portanto, ao determinismo sociológico, não julgava passível da intencionalidade diretora de alguns reformadores; seria uma resultante, mais que uma condicionante das mudanças sociais. Nestas condições, a mudança em educação sucederia ou, quando muito, acompanharia a mudança das formas e estruturas sociais, dificilmente podendo ser fator de mudança. Em que pesem às conseqüências da tese de

Durkheim, o que nos importa, no momento, é ver, com êle, a sociologia reivindicar o estudo científico da educação, isto é, em condições objetivas, como tarefa sua, como trabalho sociológico. Até certo ponto, isto era reforçar a posição dos que se voltavam para as ciências sociais em busca de bases científicas para a organização dos sistemas educacionais, pois que estes deviam ter fundamentação na realidade social e não apenas em intenções teóricas.

Direta ou indiretamente, a sociologia de Durkheim teve influência sobre o pensamento e as pesquisas sociais norte-americanas, onde, quer no domínio político, quer no educacional, como resultante do critério metodológico do não compromisso das pesquisas científicas com a intencionalidade da ação, se passou a distinguir nitidamente, como na Europa e sob a influência do positivismo, entre os problemas de realidade existencial e os de intenção normativa ou construtora. Os primeiros exigiam do cientista a pesquisa e o estudo para a compreensão e a explicação do existente, da realidade objetiva, quer considerada estática, quer dinamicamente. Os segundos diziam respeito à mudança, ao aperfeiçoamento e ao progresso quer social e político, quer econômico e tecnológico.

O pragmatismo de William James — desenvolvido por Dewey — tendia a enfatizar a segunda ordem de problemas, de modo que, enquanto, na Europa, a tradição ideo-positivista (idéias construídas experimentalmente pela razão positiva) se limitava aos problemas da realidade existente, contentando-se com a sua compreensão e explicação; nos Estados Unidos esse conhecimento tendia a ser tomado como instrumento ou meio para a solução dos problemas de segunda ordem, os chamados problemas práticos. Enquanto, na Europa, estes problemas eram tomados como dependentes de juízos de valor, implicando, por isso, menos ou mais que simples conhecimento científico, para depender, no encaminhamento de sua solução, principalmente de uma filosofia axiológica, os norte-americanos tendiam a pôr os juízos de valor dentro da realidade existente, que as ciências sociais estudam, mediante uma sociologia do comportamento e do pensamento, o que, se, até certo ponto, era negar a possibilidade de autonomia da filosofia axiológica, significava trazer para o próprio campo da investigação científica os problemas de ação ou problemas práticos.

O resultado dessa tendência de consideração única dos problemas de realidade existente e dos problemas normativos ou de construção, foi o livro de Dewey sobre a teoria da pesquisa ("Logic — a theory of inquiry").

E de semelhante tendência resultou igualmente a de considerar todo e qualquer problema de ação social ou de invento tecnológico, de política ou de administração, de higiene ou de educação, como problemas científicos, cujo esclarecimento depende de pesquisa, de observação, de formulação de hipóteses e de verificação. Daí, acreditamos, o sentido progressivo da tecnologia norte-americana e o pouco tradicionalismo de suas instituições educacionais que, pelo menos até agora, se têm mostrado capazes de mudanças, adaptações, ensaios e experiência.

Graças a todos esses fatores é que, desde 1926, de quando data a primeira grande tentativa da "National Society for the Study of Education" de um exame de amplitude universal a respeito das condições de construção dos currículos escolares, se formula explicitamente a necessidade de estudar os problemas educacionais como integrantes da realidade existente e não apenas como questões axiológicas e de intencionalidade normativa. As normas e as técnicas resultariam, como consequência, desse estudo objetivo e científico. E, então, a educação se apresenta — segundo a velha tese de Durkheim — como problema social para cujo conhecimento se deve recorrer à sociologia. Mas esta não esgota o assunto, pois que, sendo apenas uma das ciências sociais — quer seja considerada como síntese, quer como base destas, por lhes fornecer os postulados básicos ou o método, quer simplesmente como irmã — não vê o homem e as relações humanas entre si e com o não-humano, senão sob certos aspectos. Ora, o educador, depois de Dewey, principalmente, passara a ver na educação um conjunto não finito de fatos que diziam respeito ao homem em todas as suas relações. Daí não poder ser a educação apenas um problema sociológico, mas também cultural ou antropológico, econômico e ecológico, psicológico e biológico, político e moral. Todo um conjunto de técnicas científicas teriam que ser postas em ação para esclarecer o que é e o que pode ser a educação. Naturalmente, a ênfase passava a recair sobre as técnicas científicas utilizadas no estudo do homem como ser social e como resultante cultural. De aí que a psicologia e a biologia passassem a ter apenas função ancilar no esclarecimento dos problemas educacionais, que se tornaram sobretudo questões sociológicas, antropológicas, políticas e econômicas.

O "26th Yearbook" da "National Society for the Study of Education", editado em 1927, era já nesse particular bem explícito. Algumas de suas conclusões normativas revelam bem que, já então, a psicologia era destronada de sua posição de ciência básica da educação. "Para determinar a importância relativa dos elementos que servem ao ensino — dizia uma das conclusões —

para selecionar e empregar utilmente esses elementos, o organizador do currículo tem que saber que emprêgo vai dar às necessidades, interêsses e ocupações da criança, por um lado, e, por outro, as conclusões tiradas do estudo científico da sociedade"... "Os interêsses da criança são da maior importância, mas devem ser postos de lado se a análise social não evidenciar, de algum modo, seu valor ou a possibilidade de serem facilmente dirigidos no sentido de uma atividade útil"... "É necessário salientar a natureza social do indivíduo. O indivíduo se torna indivíduo no melhor sentido do termo somente por meio da sua participação na sociedade"... "Identificar a criança com os objetivos e ocupações que surgem da análise da vida social"... "As técnicas e os elementos importantes de uso freqüente, essencial, emergirão diretamente da análise das necessidades sociais... Além disso, os elementos dinâmicos do currículo... serão mais integralmente reconhecidos por meio dessa mesma análise científica da sociedade"...

"Achamos, pois, que os organizadores dos currículos escolares são obrigados a tomar definitivamente em consideração os méritos e deficiências da civilização norte-americana"...

Como vemos, o convite aos cientistas sociais, por parte dos educadores, era nítido: propunha-se, a esses cientistas, toda uma série de problemas que implicavam reorientação das pesquisas que realizassem, para ter em vista, em todas elas, um dos aspectos da realidade social: a educação. Daí por diante, procuraram os educadores assenhorear-se cada vez mais, não só dos resultados mas também das próprias técnicas de pesquisa que as ciências sociais utilizavam. A sociologia educacional tornou-se amplo campo de estudo e, nas escolas de formação de professores, setor específico temas educacionais ou de aspectos de sistemas educacionais se tornaram freqüentes. E, dentro da técnica dos "surveys", se criou uma especial para o estudo objetivo dos problemas educacionais, que é a do "normative surveys". Desses "surveys" foi resultando a formulação de problemas específicos que levaram a estudos particulares de estatística social da educação, de economia da educação, de morfologia social da educação, de estruturação e relações de infra e supra-estrutura em educação, etc. A bibliografia de tais estudos é hoje tão extensa quanto a de qualquer ramo das ciências sociais.

6. EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA

Com o desenvolvimento da antropologia, que, no século XIX, se limitara a ser como que uma história natural do homem, feita — no dizer de Quatrefages — da mesma forma pela qual um

zoologista estudava um animal, e que, agora, conforme James Hunt, tendia a ser cada vez mais a ciência da humanidade, implicando — segundo Broca — o estudo do homem quer nas suas particularidades, quer nas suas relações com o resto da natureza, passaram os educadores a mais e mais a recorrer ao que os antropologistas lhes poderiam oferecer como resultado de suas pesquisas e estudos. Particularmente a antropologia cultural, que se preocupa com o estudo da cultura humana, ou, melhor falando, dos comportamentos transmitidos sob todas as suas formas — indústria, artes, costumes, crenças, organização social, modos de vida, etc. — passou a ter significação extraordinária para os educadores, convictos que se achavam e se acham de que a educação é, em última instância e considerada objetivamente, processo de transmissão da cultura, e que, do ponto de vista normativo, pretende não apenas realizar essa transmissão da melhor maneira possível, mas ainda fazê-la com a intenção de melhorar, de fazer progredir a cultura, no sentido de ideais que resultam da própria cultura. Que os estudos de comunidades e de culturas localizadas em espaços definidos, a que se entregaram os antropologistas culturais, por envolverem — como não podia deixar de ser — o estudo das formas e processos de comunicação e transmissão da cultura, passassem a ser considerados como básicos ou fundamentais para o planejamento educacional, era apenas um passo. E é o que está acontecendo nos dias atuais, nos Estados Unidos.

No seu livro de síntese — *The Study of Man: an Introduction* — Ralph Linton, em 1936, já soubera prever implicitamente o que acontece em nossos dias, nos capítulos em que tratou da difusão e da integração da cultura, pois que o livro foi escrito com a evidente intenção não apenas de difundir o que a antropologia estava fazendo, mas de correlacionar os seus resultados a problemas práticos da vida e da cultura norte-americana.

Foi em face dessa crescente relação entre os estudos de antropologia e o planejamento educacional, bem como da esperança que os educadores passaram a depositar nos antropólogos, que a "American Anthropological Association", a "School of Education" e o "Department of Sociology and Anthropology" da "Stanford University", em 1951, com a cooperação de várias outras universidades e escolas de educação dos Estados Unidos, resolveram organizar um simpósio em que se procurasse definir o que era possível aos educadores esperar da contribuição da antropologia e como poderiam os antropólogos contribuir para o planejamento educacional com pesquisas e estudos fundamentais. desse simpósio resultou um livro-relatório e síntese, publi-

cado no ano passado (1955) — "Education and Anthropology", editado por George D. Spindler — do qual passamos a dar uma breve notícia, com a recomendação de que seja lido pelos educadores e antropólogos brasileiros, a fim de que, sob sua sugestão, se realizem no país as pesquisas fundamentais, necessárias à compreensão dos nossos problemas educacionais e à formulação de uma política educacional ajustada à solução dos referidos problemas.

Quase todos os participantes do simpósio não tiveram dúvida em admitir que a educação é um instrumento pelo qual as culturas se perpetuam, isto é, continuam, de modo que a educação é um processo cultural e, como tal, considerada objetivamente e em si, está no campo de estudos da antropologia. Compreende-se também que importa ao educador adquirir uma concepção clara do sentido da cultura e dos processos, formas e padrões culturais, a fim de compreender sua própria função profissional, quer técnica, quer cientificamente.

O conhecimento do que é inculturação, aculturação e socialização, conforme são estudadas pelo antropólogo, bem como das formas e do dinamismo desses processos na cultura brasileira e nas suas subculturas regionais, pode auxiliar aos nossos educadores a esclarecer melhor as funções da escola, ao mesmo tempo que contribuir para a constituição de um "fundo de experiências" capaz de fertilizar novas idéias e técnicas educacionais.

Além dessas contribuições de ordem geral, a antropologia cultural pode ainda oferecer auxílio para a compreensão de muitos problemas particulares e específicos da educação. Assim, por exemplo, a compreensão da relação entre cultura e personalidade pode trazer luz ao velho problema do conflito entre o herdado e o adquirido e, por isso, contribuir para esclarecer melhor certas questões de orientação e aconselhamento, quer educacionais, quer profissionais.

A função da escola na inovação cultural é outra das áreas para que convergem os interesses dos antropologistas e dos educadores. Se a educação formal tiver que ser objetiva, é conveniente que os professores saibam reconhecer a importância do papel das experiências culturais não escolares, que dão margem à inovação da cultura e contra as quais o processo escolar não pode chocar-se.

Numa cultura heterogênea, como é a norte-americana e como tende a ser a nossa por suas diversificações regionais e pela estruturação e estratificação sociais, a caracterização do cidadão ideal é difícil, de modo que se tornam possíveis a confusão e o conflito no que diz respeito aos objetivos educacionais. É razoável que aí o antropologista possa auxiliar os educadores

a formar uma concepção do homem cultural, ideal, pela identificação dos valores nucleares que os brasileiros procuram preservar e perpetuar nesta nossa idade de transformações e mudanças sociais.

Por outro lado, como já frisamos em "Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária" (publicação n.º 7 da C.I.L.E.M.E. — 1955) o conteúdo e as experiências dos programas escolares precisam ser selecionados da distribuição total de possibilidades que existem na nossa cultura nacional e nas suas subculturas regionais. Uma seleção inteligente, para esse fim, só pode ser baseada no que o antropólogo descobrir como constituinte da cultura, principalmente se tivermos em vista que a complexidade, a heterogeneidade e a rapidez da mudança na moderna cultura brasileira tornam tal seleção mais difícil ainda.

Nos próprios métodos de ensino e aprendizagem, que são, em última análise, processos de comunicação e transmissão-culturais, os antropologistas podem auxiliar os professores, por exemplo, pela compreensão de como a imitação, a participação e outros processos informais são atuantes na inculturação em outras culturas. Além disso, podem contribuir para a inteligência das relações entre motivação cultural e incentivos, de uma lado, e valores e aprendizagem escolares, de outro.

Problemas como os de quociente intelectual dos grupos que apresentam culturas diferentes, de aproveitamento escolar, de organização homogênea ou heterogênea de classes, etc, podem ser enormemente esclarecidos pelo estudo e a compreensão da cultura dos agrupamentos humanos, em seus meios de vida, técnicas e costumes.

Não é possível esgotar, em resumo como este, a lista total dos interesses comuns entre educadores e antropólogos. O livro em questão a faz extensa, ao mesmo tempo que, por uma autocrítica dos próprios antropólogos, que para êle contribuíram, nos diz das próprias dificuldades da antropologia em atender às questões que os educadores lhe possam propor, pois que ela não é ciência pronta, mas em desenvolvimento.

Dos capítulos que julgamos mais interessantes e importantes, salientamos os que se referem à análise do processo educativo nas comunidades americanas, à posição da escola no contexto da comunidade, à aprendizagem da compreensão intercultural e, finalmente, ao que diz respeito às condições culturais do ensino básico, sintetizadas em sua forma problemática na pergunta "Can primary learning be unlearned?"

Todos os capítulos são, porém, interessantes e todos contribuem para compreensão mais adequada dos problemas educacionais.

Quando se chega ao término da leitura de um livro como esse e se lança um olhar sôbre o que foi a educação no passado, desde os tempos antigos aos princípios do nosso século, compreende-se perfeitamente como se condiciona ela pelo conceito que se faz do homem. Quando a vida era menos complexa e a sociedade menos instável, uma filosofia de princípios simples e bem coordenados poderia servir de base às formulações educacionais. Já em nossos dias, dada a situação social, cultural e política das nações e da humanidade em geral, o uniformismo filosófico na conceituação do homem se torna impossível. Não é mais tão fácil dizer para que educar e como educar. Daí esse recurso inevitável às ciências sociais, o que, a nosso ver, em última análise, é tentativa científica de conseguir saber o que é o homem no mundo contemporâneo. Seria a educação em procura dum conceito do homem.

O EXERCÍCIO COMO PROCEDIMENTO DE FIXAÇÃO DE AUTOMATISMOS

Luiz ALVES DE MATOS

Da Universidade do Brasil

I — CARACTERIZAÇÃO DO EXERCÍCIO

1. A discriminação nítida das diferentes categorias de objetivos ou de produtos da aprendizagem é de fundamental importância para o professor; é que a direção das atividades discentes, que a estes conduzem, exigirá do professor contínua adaptação dos recursos e procedimentos disponíveis à natureza toda especial do objetivo ou produto visado em cada caso. Assim, a formação e fixação de automatismos, tais como hábitos, destrezas e habilidades específicas, exigirão, tanto do professor como dos alunos, o emprêgo de recursos e procedimentos diversos dos que seriam necessários para a aprendizagem ideativa ou para a formação de padrões de conduta de fundo emotivo, como ideais, atitudes e preferências.

2. Quando o objetivo ou produto visado é um automatismo constante de um hábito, de uma destreza ou de uma habilidade específica qualquer, o exercício é naturalmente o procedimento didático mais apropriado para atingi-lo.

O esquema essencial do exercício consiste na iniciação correta do automatismo visado e na sua repetição intensiva e regular, dentro de formas, contextos ou situações variáveis e progressivamente mais complexas, até que esse automatismo atinja o grau de segurança, rapidez e perfeição desejáveis.

Em todo exercício há, portanto, duas etapas nitidamente diferenciáveis:

- a) a da iniciação correta dos alunos no automatismo;
- b) a da prática repetitiva desse automatismo, até os alunos o dominarem perfeitamente.

Integram a primeira etapa do exercício as explicações preliminares, as demonstrações feitas ao vivo, as instruções específicas a serem dadas aos alunos e os primeiros ensaios destes com o automatismo em pauta, sob a vigilância orientadora do professor.

Na segunda etapa, salientemos os dois princípios fundamentais :

- (1) o da *constância* do elemento central a ser automatizado, através de repetições sucessivas, intensas e realizadas com intervalos regulares;
- (2) o da variabilidade das formas, contextos ou situações dentro dos quais o elemento automatizando deverá ser aplicado.

Um terceiro princípio fundamental desta segunda etapa, a ser realçado, seria o de que as formas, contextos ou situações variáveis, dentro dos quais o elemento automatizando será praticado, deveriam ser projetados numa escala de *progressiva complexidade*, até assegurar ao automatismo a amplitude de domínio desejável. Evidentemente, tal princípio não se aplica aos automatismos elementares ou irreduzíveis, como escrever uma letra maiúscula ou interpretar um símbolo algébrico simples, mas somente aos automatismos compostos, ou altamente complexos e organizados, como traduzir um trecho latino à primeira vista, interpretar um discurso em língua estrangeira, guiar um carro numa avenida de tráfego intenso, ou resolver uma equação de 2.º grau.

Estes três princípios, o da constância, o da variabilidade e o da progressiva complexidade, são essenciais para compreendermos todo o significado didático da moderna técnica do exercício, como procedimento de fixação dos automatismos.

Da etapa de iniciação correta dos alunos resultará a formação dos nexos associativos fundamentais do automatismo. Dado o caráter meramente incoativo desses nexos, tal formação será, *ipso jacto*, precária quanto à firmeza e durabilidade do automatismo, se em seu reforço e para sua conservação não sobrevir a prática repetitiva que deverá consolidá-lo.

Da etapa de prática repetitiva, através da aplicação conjugada dos princípios da constância, da variabilidade e, quando fôr o caso, da progressiva complexidade, resultará a fixação do automatismo, como aquisição permanente e definitiva, conseguida pelos alunos, sob a orientação do professor.

3. O âmbito de aplicabilidade do exercício tem sido tema de férteis controvérsias entre os especialistas. William C. Ruediger restringe sua aplicação exclusivamente às destrezas; Thomas M. Risk, aos automatismos de natureza puramente mnemônica; Edward L. Thorndike e Roy O. Billet, pelo contrário, a estendem indiscriminadamente não apenas a todas as espécies de automatismo (hábitos, destrezas, habilidades específicas tanto mentais como verbais), mas a todos os produtos de aprendizagem, incluín-

do os conhecimentos reflexivos e todos os possíveis componentes da aprendizagem apreciativa, como ideais, atitudes, apreciações estéticas e valorizações éticas e sociais.

Discordamos, por um lado, de William C. Ruediger e Thomas M. Risk por restringirem em demasia, e cada um a seu modo, a aplicabilidade do exercício; por outro, não podemos concordar com Edward L. Thorndike e Roy O. Billet por darem ao exercício uma excessiva e, a nosso ver, injustificada amplitude de aplicabilidade.

Contra William C. Ruediger e Thomas M. Risk observamos que, com variações acidentais quanto ao emprêgo de ferramentas, instrumentos e aparelhos, presentes na maioria das destrezas e ausentes nas habilidades verbais e mentais, o exercício é o procedimento didático mais apropriado tanto para a automatização destas como daquelas; em ambas o produto visado é essencialmente da mesma natureza, isto é, a reação automática ou, simplesmente, o automatismo. Os processos para adquirir e fixar esses automatismos, com pequenas diferenças de natureza acidental, serão essencialmente os mesmos, obedecendo ao mesmo paradigma operacional. Lógico será, portanto, concluirmos que o procedimento didático a empregar na orientação desses processos idênticos deverá ser o mesmo, isto é, o exercício. Independente destas considerações, a prática escolar universal aí está para atestar sobejamente a posição por nós assumida. A distinção que alguns autores procuram introduzir entre o "exercício" e a "prática" é artificial e dialética apenas; ambos têm a repetição como fato essencial e denominador comum, e na prática escolar tal distinção se torna irreconhecível.

Contra Edward L. Thorndike e Roy O. Billet, frisamos que do fato de existirem certos e bem poucos elementos comuns a todas as três grandes categorias de produtos de aprendizagem não podemos licitamente concluir que estes sejam todos de natureza idêntica, diferenciando-se apenas quanto ao grau de quantidade ou de intensidade, como pretendem; muito menos, que o seu tratamento didático se deva processar indiscriminadamente, como se fossem uma e a mesma coisa. A admitirmos tal hipótese, teríamos que reverter ao sincretismo inicial do empirismo pedagógico de há muito superado; já Comenius, há 300 anos, discriminava com bastante precisão o processamento didático diversificado a ser dado às destrezas, aos conhecimentos e aos sentimentos e atitudes morais.

4. Muitos autores, à míngua de uma análise mais detida da técnica do exercício, tendem a limitá-lo apenas à segunda etapa indicada, isto é, à da prática repetitiva. A nosso ver, tal restrição não se justifica nem do ponto de vista teórico nem do ponto de vista prático.

Teoricamente, a unidade, a continuidade e o caráter cumulativo do processo de aprendizagem dos automatismos estão a exigir uma correspondente continuidade funcional do procedimento didático que deverá orientá-lo.

Praticamente, se de um lado, para efeitos de análise e de formulação de sugestões orientadoras da ação docente, distinguimos entre a etapa da iniciação e a etapa da prática repetitiva, por outro, é extremamente difícil determinarmos o momento exato em que termina a iniciação e começa a prática repetitiva; na própria etapa de iniciação haverá necessariamente repetições, até que se formem os nexos associativos fundamentais do automatismo.

Portanto, se bem que a distinção por nós estabelecida entre a etapa da iniciação e a da prática repetitiva seja necessária e fecunda, como veremos ao tratarmos da técnica do exercício, contudo tal distinção não justifica a diversificação de procedimentos didáticos, nem a restrição do exercício à segunda etapa apenas. Aliás, esta restrição foi, historicamente, a grande responsável pela deteriorização da técnica do exercício.

5. De fato, nos últimos 40 anos, o exercício na sua forma tradicional tem sido objeto de severas críticas tanto da Psicologia educacional, como da Didática progressista. Essas críticas são bem fundadas sempre que se referem à prática obsoleta de monótonas repetições formais, em cantilena de rotina, sem quaisquer perspectivas vitalizadoras. Mestres havia que se valiam do exercício apenas como recurso para passar o tempo ou para martirizar os alunos, forçando-os ao trabalho monótono e exaustivo de infundáveis repetições. Se acrescentarmos a isto o rigorismo de acres repreensões e castigos pelas distrações e erros cometidos pelos alunos, teremos um quadro bastante fiel da deplorável situação criada nas escolas pelo emprêgo do velho tipo de exercício, restrito à rotina das práticas repetitivas.

6. É evidente que a simples repetição, mecânica e rotineira, de um ato não contribui, de forma apreciável e compensadora, para a sua aprendizagem. A prática repetitiva só se torna valiosa quando:

- a) se fundamenta no interesse e na compreensão reflexiva dos alunos;
- b) obedece aos princípios psicológicos que governam este tipo especial de aprendizagem (automatismo) ;
- c) se desenvolve à base de uma iniciação correta, que estabeleça os nexos associativos fundamentais do automatismo ;

- d) procura intencionalmente atingir determinado grau de perfeição e rapidez do automatismo, dentro de determinados padrões de eficiência e de limites de tempo bem definidos.

A eficácia do exercício dependerá, portanto, mais deste condicionamento psicológico e didático, do que da mera quantidade de repetições mecânicas, que o caracterizava em sua forma tradicional.

7. Mas, uma vez asseguradas estas condições psicológicas e didáticas, é claro que a prática repetitiva é indispensável no processo de fixação de destrezas e habilidades específicas. Já Comenius, em sua "Didactica Magna", observava que: "a instrução não pode chegar a consolidar-se no espírito dos alunos, senão à força de exercícios e repetições, realizados com regularidade e tão freqüentes e bem feitos quanto possível". Modernamente, Frank W. Thomas, entre muitos outros, assevera: "Não há recurso substitutivo para uma prática bem orientada e persistente; esta é a atividade de aprendizagem mais conducente para a aquisição de automatismos desejados". Thomas Risk afirma por seu lado: "As instruções verbais, as demonstrações e várias outras espécies de ilustrações podem ajudar na orientação do processo deste tipo de aprendizagem, mas a prática ativa e a repetição são essenciais para o domínio de qualquer automatismo". Portanto, da crítica corrente, contra a forma arcaica e tradicional do exercício não se deve concluir que êle deva ser abolido da prática docente, mas sim reestruturado em novas bases, mais científicas e objetivas, a fim de desempenhar, com maior eficácia, o papel insubstituível que lhe cabe na fixação dos automatismos.

II — O EXERCÍCIO E A REPETIÇÃO PERANTE A PSICOLOGIA EDUCACIONAL

1. O exercício, como procedimento didático para orientar os alunos na aquisição e fixação de automatismos, é mais antigo do que a própria Pedagogia. Fruto da intuição e do empirismo dos mestres da antigüidade, seu uso tem sido constante através dos séculos. Nas escolas do império romano eram correntes os adágios: "repetitio est mater studiorum" (a repetição é a mãe dos estudos) e "bis repetita manent" (as coisas duas vezes repetidas se gravam). Através da Idade Média, da Renascença e dos tempos modernos, o exercício continuou sendo o trivial de uso mais generalizado em todas as escolas de nível primário e secundário, nas quais as destrezas e as habilidades específicas,

a serem automatizadas, constituíam a carga principal dos trabalhos escolares. Atualmente, seu emprêgo é universal na prática escolar de todos os países civilizados.

2. Ideado pela intuição empírica e aplicado por mestres não menos empíricos, com uma visão muitas vezes acanhada e escravos da tradição e da rotina, é natural que o exercício, com o advento das modernas ciências pedagógicas, sofresse severas críticas, não só quanto ao seu mal emprêgo, mas, até mesmo quanto à sua validade intrínseca, como' procedimento didático de pretensa eficácia. Em algumas escolas experimentais do começo do século atual, a controvérsia sôbre sua validade chegou a ponto de suprimi-lo inteiramente do plano escolar, enquanto se processava o seu julgamento no tribunal da Psicologia experimental.

3. As limitações do presente estudo e seus objetivos eminentemente práticos e normativos não comportam análise minudente da marcha desse julgamento sôbre a validade intrínseca do exercício perante a Psicologia educacional. Teremos, pois, que nos restringir aos fatos mais essenciais e significativos.

a) Edward Lee Thorndike, em sua obra "Educational Psychology" (Teachers College, Colúmbia University, Bureau of Publications, N. Y.), baseado em experiências com reagentes animais, enunciou o que êle considerava serem as três principais leis da aprendizagem: a lei da disposição ("readiness"), a lei do exercício, e a lei do efeito. A lei do exercício, também chamada da "frequência", da "repetição", da "prática", ou ainda do "uso e desuso", envolvia a afirmação de que: em igualdade de condições, o exercício ou a repetição fortalece, e a falta de exercício enfraquece a conexão entre a situação e a resposta. Explicando a aprendizagem, dentro de sua concepção conexionista, pela fórmula S-R, Thorndike encontrou na sua lei do exercício a chave explicativa da gradual eliminação das resistências sinápticas e do progressivo fortalecimento dos nexos correctivos entre os estímulos da situação e as respostas do aprendiz.

b) O velho axioma empírico da repetição e seu correspondente didático, o exercício, pareciam receber, assim, plena confirmação da moderna pesquisa psicológica. A lei do exercício formulada por Thorndike teve a mais ampla repercussão tanto nos arraiais da Psicologia experimental como nos meios pedagógicos e didáticos. Nestes principalmente, foi tomada como a última palavra da ciência; seria considerado retrógrado e obscurantista o pedagogo ou didata que ousasse pô-la em dúvida ou negá-la; cumpria apenas aceitá-la, explorar-lhe todas as suas possibilidades e incorporá-la na técnica operacional do ensino. Com esta atitude generalizada de irrestrita aceitação nos meios pedagógicos, exagerou-se a importância da lei do exer-

cício, que de mero *fator condicionante de fixação* passou a ser considerada como a *causa fundamental* da aprendizagem. Extrapolou-se, além disso, o seu alcance, procurando-se por ela explicar, não apenas a aprendizagem de destrezas e habilidades específicas, em que ela obtém sua plena validade, mas também a aprendizagem ideativa e reflexiva e ainda a aprendizagem apreciativa. Por tudo isso, um forte sopro mecanicista passou a varrer as searas do ensino, tornando-se a lei do exercício, lugar comum e ponto obrigatório em todos os tratados de Metodologia do ensino.

c) Bem diferente, porém, foi a trajetória seguida pela lei do exercício nos arraiais da Psicologia experimental. Desde sua primeira formulação explícita, ela provocou acesas discussões entre os psicólogos da atualidade, uns endossando-a e recebendo-a com aplausos, outros propondo modificações quanto ao seu enunciado e quanto à sua interpretação; outros, por fim, contestando-a frontalmente, à luz de novas pesquisas psicológicas com reagentes animais e humanos.

(1) Além dos seguidores de Thorndik, da corrente conexionista, a lei do exercício encontrou irrestrita aceitação por parte dos psicólogos das correntes behaviorista e funcionalista, como J. R. Angell, C. H. Judd, H. A. Carr, E. S. Robinson, J. M. Baldwin e R. S. Woodworth. este último assim se manifesta sobre a lei do exercício: "De uma lei da aprendizagem nós estamos hoje perfeitamente seguros. Não há dúvida de que o exercício de uma reação fortalece-a, tornando-a mais precisa e mais fácil de executar, dando-lhe uma decidida vantagem sobre outras que não tenham sido exercitadas. A lei do exercício é muito ampla no seu escopo, sendo válida para a vida em geral e não apenas para a vida mental. O exercício de um músculo desenvolve o músculo, o exercício de uma glândula desenvolve essa glândula, e, da mesma maneira, o exercício de uma reação mental fortalece o mecanismo empregado na produção dessa reação".

(2) Já B. F. Skinner, expoente do behaviorismo descritivo (acompanhado por W. T. Heron, F. S. Keller e W. K. Estes), admite algo semelhante à lei do exercício para os reflexos elementares. Mas, para as reações mais complexas de caráter operacional, a formação do que êle chama de "reserva reflexa" depende não tanto do número de repetições em si, mas do arranjo dessas repetições, bem como do seu reajustamento periódico e da regularidade de seus intervalos.

(3) Edward C. Tolman, behaviorista eclético, acompanhado por C. H. Honzik, F. M. Geier e C. S. Hall, nega à lei do exercício o poder de causar a aprendizagem pela seleção inicial da

resposta certa; a simples repetição não estabelece qualquer nexos associativo entre o estímulo e a resposta; a aprendizagem propriamente dita antecede à repetição; esta serve apenas para fortalecer e fixar as reações já aprendidas, formando a sua resistência a modificações.

(4) Edwin R. Guthrie atribui ao exercício uma função meramente integradora dos componentes de uma destreza; a seu ver, cada destreza consta de um agregado de hábitos elementares que são aprendidos isoladamente numa única repetição; as sucessivas repetições servem para organizar e integrar esses hábitos elementares num conjunto funcional harmônico.

(5) Clark L. Hull conclui de suas pesquisas experimentais que a mera repetição continuada de uma reação não produz outra coisa senão inibições reativas; contudo, o aperfeiçoamento das destrezas depende de repetições de reforço.

(6) Segundo *Kurt Lewin*, o criador da Psicologia topológica e vetorial, toda a aprendizagem consiste essencialmente em modificações efetuadas na estrutura cognitiva de quem aprende. Ora estas modificações podem ocorrer com a repetição. A situação da aprendizagem pode ser de tal natureza que exija várias e repetidas exposições até se conseguir a desejada modificação na estrutura cognitiva. A repetição de uma atividade pode produzir modificações tanto na estrutura cognitiva como no sistema de forças atuantes na situação. Um resultado freqüente da repetição é a mudança de "valência" de um objetivo em relação a outro; assim: (a) um objetivo inicialmente atraente pode perder a sua atração quando a atividade com êle relacionada é repetida até o ponto de "saciedade"; (b) um objetivo inicialmente de baixa valência pode, pela repetição da atividade correlata, se transformar em um objetivo de alta valência, pelo enriquecimento do seu sentido. Contudo, não existe uma correlação ponto por ponto entre o número de repetições e as modificações internas que constituem a aprendizagem. Mais, ainda, a repetição, levada ao exagero, não contribui para a aprendizagem e pode até acarretar, pela saciedade, a desorganização e a "dediferenciação" ou "primitivização" da estrutura cognitiva, comprometendo irremediavelmente toda a aprendizagem.

(7) Para os psicólogos da corrente da Gestalt, como K. Koffka, W. Köhler, R. M. Ogden e M. Wertheimer, o papel das repetições na aprendizagem consiste apenas em proporcionar a focalização de relações que deverão integrar a contextura da aprendizagem. Kurt Koffka chega a admitir que elas possibilitem a consolidação das configurações implícitas na aprendizagem.

(8) As pesquisas realizadas por K. S. Lashley, J. Peterson e Z. Y. Kuo, bem como os estudos de E. G. Coghill, L. Carmichael

e Ch. Bird sôbre a maturação, reduzem ao mínimo a validade da lei do exercício, negando-a praticamente.

(9) A interpretação mais generalizada entre os psicólogos atuais é de que as sucessivas modificações na aprendizagem se processam ao longo das repetições, mas não como resultantes dessas repetições: a mera repetição não é o fator causal nem essencial da aprendizagem, nem ainda do seu progresso ou aperfeiçoamento. As divergências entre esses especialistas surgem quando procuram explicar quais os processos específicos que ocorrem na aprendizagem em relação a essas repetições.

(10) Raymond H. Wheeler, chefe da corrente organísmica em Psicologia, ao terminar sua longa crítica contra a lei do exercício, assim se manifesta: "Há evidências de que o progresso no processo da aprendizagem é uma conseqüência da maturação e do caráter enervador das forças externas atuantes sôbre o organismo e não uma conseqüência da repetição ou do uso. A repetição está para a aprendizagem como o tempo está para o crescimento geral do organismo; a repetição está sempre presente; sem ela não há aprendizagem, do mesmo modo que sem o tempo não pode haver crescimento; mas o tempo só por si não explica o crescimento". O mesmo Raymond H. Wheeler, em co-autoria com Francis Th. Perkins, formula sua *teoria da função estimuladora da repetição* nos seguintes termos: "Qual é a função da repetição? Certamente ela deve desempenhar um papel na aprendizagem. Para dominar um novo problema é necessário confrontá-lo mais de uma vez. A repetição não é um fator condicionante, mas o confrontar repetidas vezes uma situação proporciona o estímulo necessário para a maturação. A repetição do estímulo torna-se, portanto, uma condição da aprendizagem, porque ela induz a maturação, sempre que o molde do estímulo é adequadamente apresentado".

d) Premido pelas numerosas críticas que seu enunciado da lei do exercício provocou da parte das diversas correntes psicológicas, e após ter realizado novas e meticolosas experiências, já agora com reagentes humanos, Edward L. Thorndike, numa louvável demonstração de honestidade científica, veio a lume, com seu novo trabalho intitulado "Human Learning", para retificar modestamente seus enunciados anteriores. Dele extraímos as seguintes citações: "O nosso problema é saber se a mera repetição de uma situação, em si e por si mesma, causa a aprendizagem, e, de um modo particular, se as conexões mais repetidas, simplesmente por serem mais repetidas, tendem a consolidar-se com maior vigor, com prejuízo das repetições menos repetidas. A nossa resposta é: *Não*. Enquanto eu posso ver agora, a repetição de uma situação, em si e por si mesma, não tem força sele-

tiva. Em uma de nossas experiências, 3.000 repetições não causaram aprendizagem; isto ilustra a incapacidade da repetição para causar a aprendizagem". Mas acrescenta: "É difícil obter-se quaisquer medidas do potencial da repetição, isolado dos demais fatores atuantes na aprendizagem. O grande volume de resultados até aqui obtidos demonstra abundantemente que a *repetição mais a adequação* (belonging) causa a aprendizagem, mas que a aprendizagem é lenta".

e) Como vemos, a controvérsia em torno da lei do exercício vem-se arrastando nos arraiais da Psicologia experimental pelos últimos 30 anos e ainda não chegou ao seu termo, mesmo após as retratações de Thorndike. Ainda não dispomos, portanto, da palavra definitiva da Psicologia experimental e temos razões para duvidar de que jamais chegaremos a tê-la sobre esse assunto de tão grande interesse para a prática docente.

Mas, enquanto os cientistas se digladiam a respeito das múltiplas interpretações por eles dadas ao papel que a repetição desempenha na aprendizagem, os educadores não podem ficar de braços cruzados à espera de uma solução. O fluxo constante das novas gerações a transitar pelos bancos escolares exige dos educadores uma ação imediata e ininterrupta com planos definidos de técnica operativa: e as salas de aula podem tornar-se autênticos, se bem que despretensiosos, laboratórios, em que questões como essa podem ser submetidas ao teste pragmático da realidade cotidiana. Ora, na realidade cotidiana das salas de aula, o fato concreto e palpável é que, enquanto a aprendizagem ideativa e a aprendizagem apreciativa dispensam o exercício e as repetições, a aprendizagem de automatismos exige o exercício e as repetições como *conditio sine qua non* para ser levada ao grau desejável de fixação e consolidação; sem este processo de fixação obtido pelo exercício e pelas repetições, os automatismos não passariam de meros bosquejos incoativos, de caráter evanescente e inoperante, sem qualquer valor funcional para a vida do indivíduo e da sociedade.

III — o EXERCÍCIO NA ESCOLA PROGRESSISTA

1. Do setor da escola progressista têm partido duas objeções contra os exercícios de repetição, que merecem ser consideradas.

a) A primeira é de que, devido a sua inerente rotina e formalismo, os exercícios de repetição são monótonos e cansativos e deveriam ser substituídos por atividades mais estimulantes e de caráter mais prático e funcional. A esta objeção assim responde William H. Burton: "Em primeiro lugar, o exercício de repetição não é tão monótono para os alunos como é para o adulto que deve

planejá-lo e dirigi-lo. Muito freqüentemente os escolares se entusiasmam por exercícios de repetição, especialmente quando estes envolvem jogos e competições. Os jogos infantis espontâneos envolvem sempre muita repetição, causando, não obstante, evidente satisfação às crianças. É provável que os professores detestem os exercícios de repetição mais do que os seus jovens alunos e o protesto que formulam contra essa propalada monotonia exprime antes a sua própria reação, do que a dos seus alunos. Uma análise objetiva da situação parece indicar, não que os exercícios de repetição devam ser abolidos, mas que sejam revigorados, tornando-os mais interessantes, e aplicados, enquanto possível, a situações reais".

6) A segunda objeção da escola progressista contra os exercícios de repetição é a seguinte: é inútil e contraproducente forçar os alunos a fazer exercícios formais sobre automatismos específicos, dos quais eles não compreendem ainda a necessidade ou utilidade; esta compreensão só poderá surgir de situações reais, nas quais tais automatismos representem a chave para uma solução satisfatória; a prática incidental, decorrente dessas situações, será suficiente para oportunamente levar os alunos à aquisição desses mesmos automatismos sem os inconvenientes do formalismo antecipador e da monotonia da rotina.

Esta segunda objeção coloca toda a questão da validade didática dos exercícios na premissa da sua motivação e põe em foco o problema mais crítico que a moderna técnica do exercício tem que enfrentar. De fato, o emprêgo da motivação, na sua melhor forma possível, é, talvez, o característico mais essencial da moderna técnica do exercício; dela dependerá, em grande parte, sua eficácia na fixação dos automatismos visados. Mas, a solução proposta de substituir o exercício formal pela prática incidental e de considerar esta tão eficaz ou mais do que aquele, tem aberto campo para muitas discussões. Como observa Frank W. Thomas, "a maioria dos educadores não está inclinada a aceitar o princípio de que a prática incidental resolve satisfatoriamente o problema do treinamento nas habilidades e destrezas essenciais; insistem em que os exercícios sistemáticos poderiam ser tornados mais interessantes e aceitáveis, retendo ao mesmo tempo a indiscutível vantagem de fazer a cobertura, de um modo compreensivo, dos automatismos socialmente valiosos, dos quais apenas alguns poderiam ser diretamente abordados pela prática incidental, resultante de qualquer série de projetos".

2. Evidentemente, esta divergência, colocada no terreno dos princípios e das suposições, só poderá ser solucionada pela experimentação objetiva e comparada, que nos dará a decisão dos fatos reais observados. Neste sentido, a experiência realizada

pela Escola Experimental da Universidade de Chicago foi altamente significativa: nessa escola durante oito anos foram abolidos os exercícios sistemáticos de repetição, ficando o treinamento dos automatismos à mercê da prática incidental e espontânea dos alunos, quando solicitada pelos seus interesses emergentes nos projetos em andamento. As verificações realizadas em ocasiões diferentes, por Stone e Freeman, evidenciaram que os alunos dessa escola se encontravam em condições de acentuada inferioridade em relação aos alunos das demais escolas de Chicago, no tocante ao domínio dos automatismos essenciais. Essa verificação determinou a reintrodução dos exercícios sistemáticos de repetição, na aprendizagem dos automatismos, com períodos breves, mas intensivos; os alunos mostraram-se satisfeitos e entusiasmados com esta "inovação" e testes subseqüentes revelaram acentuadas melhorias nesse setor dos automatismos. William H. Burton, comentando sobre a mesma experiência da Escola Experimental da Universidade de Chicago, concluiu: "enquanto sabemos, períodos de exercício sistemático, bem planejados, são necessários".

Por outro lado, Ellsworth Collings, tendo planejado com três escolas rurais do condado de McDonald, no estado de Missouri, uma experiência que durou quatro anos, anuncia ter apurado acentuadas vantagens da prática incidental e espontânea sobre os exercícios sistemáticos de repetição. Experiências dessa natureza deveriam ser multiplicadas e realizadas com rigoroso controle científico, para servirem de base a conclusões mais definitivas. Contudo, como muito bem observa Frank W. Thomas: "O professor não deveria perder de vista o fato de que os princípios essenciais da aprendizagem, pelos quais as habilidades e as destrezas são adquiridas, continuam sendo os mesmos, quer o plano adotado seja o do exercício sistemático, quer seja o da prática incidental e espontânea, motivada pelos projetos; a diferença principal estará na maneira pela qual a atividade discente é estimulada e a prática repetitiva motivada".

3. Em anos mais recentes, a posição adotada pela escola progressista de suprimir os exercícios sistemáticos e confiar o treinamento dos automatismos à prática espontânea, incidental aos projetos, lhe tem causado sérios embaraços. De modo geral, tem-se evidenciado que os alunos formados pelas escolas progressistas são portadores de excelente formação quanto aos hábitos reflexivos necessários para a solução de problemas, quanto à iniciativa e indústria na execução de projetos, e quanto às suas atitudes de convívio e cooperação social; mas se ressentem, flagrantemente, da falta de domínio das destrezas e habilidades específicas fundamentais, a começar pelas da leitura, da escrita e do cálculo. este verdadeiro "calcanhar de Aquiles" da escola

progressista tem sido explorado ao máximo pelos educadores, reacionários e conservadores, que a combatem.

4. Em resposta a estes fatos, a quase totalidade das escolas progressistas dos nossos dias reservam uma parcela do horário escolar para períodos, breves mas intensivos, de exercício de repetição, visando à fixação das habilidades específicas fundamentais. esse programa de treinamento de habilidades e destrezas, mediante exercícios formais de repetição com o título de "skill projects" ou "skill units", se desenvolve paralelamente ao dos demais projetos e unidades de estudo e de trabalho, articulando-se ou não com estes, aplicando-se, de preferência, no desenho, na matemática e nas línguas estrangeiras.

Em conclusão: esta "nova prática", introduzida nas escolas progressistas de hoje, eqüivale a uma retratação formal sôbre a posição por elas anteriormente assumida, e o reconhecimento tardio do papel essencial e insubstituível que o exercício desempenha nos modernos planos de ensino. Como observa M. L. Goetting: "o emprêgo do exercício é psicológicamente correto e constitui uma parte essencial dos modernos procedimentos didáticos, desde que seja devidamente planejado e interpretado de forma adequada"; e ainda: "o exercício de repetição ocupa um lugar bem definido até mesmo nos modernos ginásios progressistas, mas êle funciona somente quando os alunos são capazes de apreciar o valor dos automatismos que eles estão procurando adquirir; o exercício pode ser altamente motivado quando os alunos vêem a utilidade desses automatismos em futuras situações de vida".

IV — A MODERNA TÉCNICA DO EXERCÍCIO

A moderna técnica do exercício abrange as seguintes fases essenciais:

1. *A motivação para o exercício:* A aquisição de qualquer automatismo exigirá dos alunos atenção constante, esforço continuado e trabalho persistente. Para isso será necessário assegurar o interesse dos alunos; eles precisarão compreender o valor, a importância e a utilidade prática do automatismo que vão adquirir, sentir pessoalmente a necessidade de adquiri-lo e pôr suas energias físicas e mentais a serviço dessa conquista. Uma vez assegurada essa atitude psicológica favorável, todo o trabalho resultará em satisfação para os próprios alunos.

Convém, porém, alertar os professores contra a ineficácia de introduções motivadoras muito palavrosas e prolongadas. A motivação inicial deve ser rápida e intensa, cedendo logo o lugar às fases subseqüentes do processo.

Vencida essa etapa preliminar da motivação, será necessário assegurar as condições indispensáveis para mantê-la em elevado grau de eficiência até a consecução da meta final desejada. Tais condições são:

- a) apresentar aos alunos, em termos bem claros e precisos, as sucessivas metas parciais a serem atingidas; estas metas parciais devem apresentar um grau de dificuldade de fácil superação, mediante esforço razoável dos alunos;
- b) marcar, em termos exequíveis, a cronometragem e os prazos prováveis para a conquista de cada uma dessas metas parciais sucessivas;
- c) manter os alunos constantemente informados do progresso que estão realizando de dia para dia, na aquisição do automatismo; sempre que possível, entregar aos alunos, para seu próprio govêrno, uma tabela com os graus de progresso a serem sucessivamente atingidos, com os respectivos prazos, calculados à base da média estatística ou de simples estimativa;
- d) prestar assistência individual a cada aluno, auxiliá-lo a superar por si as dificuldades que fôr encontrando, e estimular o seu brio, confiança em si mesmo e senso de responsabilidade no trabalho que está realizando;
- e) habituar os alunos a corrigir seus próprios exercícios em aula e avaliar seus resultados — prática esta já recomendada por Comenius em sua "Didática Magna".

Em conclusão, a lei do interesse, que é fundamental em qualquer tipo de aprendizagem, deve ser explorada ao máximo neste tipo especial de aprendizagem de automatismos, tanto devido à atenção e esforço perseverante que eles exigem como devido ao perigo, sempre presente, de, nas sucessivas repetições, cair na rotina mecânica e improdutiva. Como observa William H. Burton, "é melhor exercitar poucas vezes, mas com um alto grau de interesse, do que exercitar um grande número de vezes, mas com pouco ou nenhum interesse".

2. *Fundamentação Reflexiva do Automatismo Visado:* A automatização de destrezas e habilidades específicas tem por fim dispensar, para o futuro, o concurso da atenção e do esforço consciente na sua execução freqüente e diária; mas, o processo de sua aquisição requer sólida fundamentação reflexiva. Antes de sua iniciação na prática correta do automatismo, os alunos deverão compreender, de maneira inteligente e refletida, todo o mecanismo implícito nesse automatismo e a razão de ser de cada um dos seus movimentos ou fases. O automatismo ficará então

enquadrado num esquema racional que lhe dará sentido, valor e direção. A este propósito, recomenda Frank A. Butler: "O professor deve tomar todo o cuidado em preparar bem esta fundamentação reflexiva; do contrário, o exercício não poderá funcionar e, de fato, não funcionará com a desejada eficácia". Nesta fase da técnica, o professor poderá empregar o procedimento expositivo ou explicativo, mas é essencial que suas explicações sejam reforçadas com:

- a) quadros impressos, diagramas analíticos ou representações gráficas no quadro-negro.
- b) filmes analíticos e ilustrativos que, projetados em câmara lenta, sirvam para demonstrar ao vivo a posição, os movimentos e as demais particularidades que condicionam a execução perfeita do automatismo a ser aprendido.

3. *Observação atenta do modelo ou da demonstração feita pelo professor:* Esta fase preparatória para a iniciação correta no automatismo é indispensável para os alunos poderem efetuar a transposição mental do plano abstrato ou reflexivo para o plano concreto ou real.

Nos automatismos mais complexos a demonstração se processa em duas etapas:

- a) demonstração analítica ou parcelada, em que cada seqüência de operações ou movimentos é demonstrada isoladamente, como que em câmara lenta, e repetidas vezes;
- b) demonstração integral, feita em ritmo normal, com perícia, rapidez e perfeição, representando a meta final a ser atingida pelos alunos.

4. *Instruções específicas para a iniciação correta na prática do automatismo:* A atenção dos alunos deverá ser dirigida para o que eles deverão fazer e como o deverão fazer, e nunca para os possíveis erros que poderão cometer. Devemos combater essa tendência de, no afã de prevenir os alunos contra erros possíveis, trazê-los ao foco de sua consciência; no nervosismo inicial, decorrente das primeiras tentativas, eles cometerão precisamente esses erros que, com a melhor das intenções, procuramos antecipar.

Observa Thomas Risk que: "as primeiras impressões e idéias formadas pelo aluno são muito importantes neste processo. Por isso, o professor deveria planejar cuidadosamente as etapas das explicações e das instruções a serem dadas, bem como da demonstração a fazer." Frank W. Thomas acrescenta: "a observação das práticas escolares correntes nos leva a crer que a negligência dos professores neste particular é responsável por mais esforço

mal orientado e dispersado no terreno da formação de automatismos, do que qualquer outro fator tomado isoladamente". Nos automatismos mais simples e elementares estas quatro fases preliminares podem ser relativamente simplificadas, processando-se em poucos minutos.

5. *Iniciação correta nos elementos básicos e mais simples do automatismo*: Nesta fase inicial da prática o professor deve concentrar sua atenção nos seguintes pontos:

- a) Vigiar cuidadosamente o trabalho de cada aluno, alertando-o logo no início contra os *erros, maneiras ou práticas defeituosas*, à medida que estes se forem evidenciando; nisto consistirá o trabalho principal do professor nesta fase. As repetições gradualmente automatizam o que está certo; mas, com igual ou maior rapidez, automatizam também o que está errado; os vícios, adquiridos inicialmente e não corrigidos em tempo, têm uma persistência a toda prova e são difíceis de erradicar. As particularidades dessa vigilância, a ser exercida pelo professor nesta fase, são bem realçadas por Arthur Gates, quando diz: "O professor deveria estar constantemente em guarda contra os erros que provavelmente surgirão; enquanto possível, deveria descobri-los antes de se tornarem fixos, apontá-los aos alunos e tentar introduzir a reação correta. Quando os erros reaparecem deveriam ser enfrentados com firmeza e a resposta apropriada novamente sugerida. O erro, uma vez eliminado, não deveria ser mencionado outra vez. Em geral, a ênfase deve ser dada à reação correta; mas a resposta incorreta, quando surgir, não deve ser ignorada pelo professor".
- b) Eliminar *as reações difusas*, que sempre se manifestam neste estágio inicial de qualquer automatismo; essas reações difusas são inconscientes, mas redundam num desperdício inútil da carga energética com que o aluno se aplica ao trabalho, induzindo rapidamente a fadiga muscular e mental. O professor deve, pois, orientar os alunos para economizar suas energias, de modo a aplicarem, em cada caso, somente aquela carga de energia estritamente necessária para a execução do trabalho e liberarem todos os demais músculos que não estejam diretamente envolvidos no movimento em apreço.
- c) Esta fase de iniciação correta é necessariamente *uma fase demorada e de pouco rendimento palpável*; interessa muito mais, nesta altura do processo, estabelecer sòli-

damente conexões corretas e básicas do que apresentar progressos apreciáveis, mas de pouca consistência ou de baixa qualidade. Portanto, evite criar atropelos entre seus alunos, impacientando-se com sua lentidão ou mostrando-se decepcionado com o seu pouco rendimento. Em vez disso, analise cuidadosamente as dificuldades que os alunos estão encontrando, repita com frequência as instruções específicas de modo a orientá-los melhor e procure auxiliá-los na superação dessas dificuldades.

6. *Repetição atenta e intensiva com intervalos regulares:* Uma vez eliminados os erros e as reações difusas e firmadas as conexões básicas do automatismo, podemos submetê-lo à prática de repetições intensivas, visando aprimorá-lo em qualidade, em perfeição e em rapidez de execução. Essa prática de repetição, para ser eficaz e proveitosa, deve obedecer às seguintes normas:

- a) Mantenha fixo e constante, através da prática, o elemento essencial a ser automatizado, mas varie progressivamente as formas, contextos ou situações que enquadrem esse elemento essencial. Não obrigue os alunos a repetições puramente mecânicas do elemento essencial isolado; dê-lhe sempre um contexto, fundo ou situação que lhe empreste vida, realidade e sentido. Por exemplo: nos exercícios de concordância em línguas não exija pura mecânica gramatical, mas apresente sempre os elementos do automatismo em frases completas de sentido real, tal como ocorre na realidade da linguagem escrita ou falada. O mesmo se deve observar em Matemática, Ciências físicas e naturais, Geografia e Desenho. Só incidentalmente, e em períodos muito breves, é que se poderiam empregar exercícios formais de pura mecânica isolada para ajudar os alunos a vencer certa dificuldade especial. Uma das causas da monotonia e esterilidade dos velhos exercícios da escola tradicional era precisamente essa insistência na pura mecânica isolada em condições artificiais; só depois de automatizada a habilidade específica isolada era que se passava à sua aplicação a casos concretos e variáveis, exigindo do aluno novo reajustamento mental às novas situações ou contextos apresentados. De acordo com a técnica moderna, fundem-se numa mesma unidade funcional a antiga mecânica isolada e sua aplicação a situações concretas ou reais, sempre variadas. Só para fins terapêuticos ou retificadores é que se isolam do seu contexto natural os elementos componentes do automatismo.

- b) A repetição só é proveitosa quando feita intensivamente e com atenção concentrada; as repetições mecânicas e feitas com displicência e distraidamente são estéreis e cansativas. A repetição vale pela sua intensidade e não pela sua duração; é preferível reduzir-se o tempo do exercício a comprometer sua intensidade; para tanto o professor deve lançar mão dos melhores recursos de motivação a seu dispor.
- c) O número de repetições deve ser proporcional ao grau de dificuldade e complexidade que o automatismo em tela apresenta; quanto mais difícil e complexo fôr o automatismo, tanto maior deverá ser o número de repetições para consegui-lo; enquanto não se chegou com o aluno ao nível desejado de perfeição e domínio, não se deve cessar as repetições. Uma habilidade específica adquirida pela metade ou em grau remisso é esquecida rapidamente, anulando todo o tempo e esforço físico e mental empenhados na sua conquista. Essa meia aprendizagem (que os didatas americanos designam por "under-learning") é puro desperdício de tempo e de energias, sem resultados compensadores. Vários didatas opinam que, a se ensinar automatismos para deixá-los no nível do "under-learning", seria preferível não ensiná-los de todo, pois que o resultado prático será o mesmo. Esses mesmos autores insistem em que os automatismos sejam levados pelo professor até o nível do "over-learning" (aprendizagem excedente) para poderem resistir ao desuso, sem se atrofiar.
- d) A prática espaçada com intervalos regulares é mais rendosa do que a prática contínua ou com intervalos desiguais. Depois de levar em conta a variabilidade considerada eficaz nas diferentes investigações feitas sobre a duração ideal dos períodos de prática, Arthur Gates concluiu que os limites para cada período de prática podem ser firmados entre 12 a 30 minutos. Assim, quando dispomos de 8 horas para a prática de um automatismo, em vez de distribuí-las em 4 períodos de 2 horas ou em 8 períodos de 1 hora, será mais aconselhável distribuí-las em 16 períodos de meia hora, 24 períodos de 20 minutos ou 32 períodos de 15 minutos, espaçados a intervalos regulares, por vários dias seguidos. Em nível ginásial cada exercício não deveria, normalmente, exceder de 15 a 20 minutos; já em nível colegial (segundo ciclo) e superior, os exercícios podem ter a dura-

ção de 30 minutos ou mais. É um fato universalmente observado que o exercício continuado além destes limites razoáveis passa logo a obedecer à lei do rendimento progressivamente decrescente: o rendimento vai baixando mais e mais, e começam a emergir, em proporção crescente, os erros que já haviam sido eliminados na fase da iniciação correta do automatismo. O exercício prolongado e mantido sob os efeitos desintegradores da fadiga é, pois, prejudicial e contraproducente.

- e) Em aula, os exercícios devem variar quanto à forma, proporcionando aos alunos tipos diversificados de atividade discente; ora os alunos farão o exercício nos seus cadernos individuais, ora o farão no quadro-negro com a participação ativa e crítica de toda a turma. Escritos ou orais, individualizados ou socializados, em plano de colaboração, de jogos, ou de competição, em grupos ou por filas: competirá ao professor escolher em cada caso a forma mais conveniente e eficaz de realizar o exercício. Esta variedade de formas didáticas do exercício elimina a monotonia e o enfado dos alunos, reforça a motivação e garante melhor a fixação da aprendizagem.

7. *Prática de conservação do automatismo já adquirido:* Os automatismos, uma vez adquiridos, se não forem utilizados na prática escolar cotidiana por longo prazo de tempo, desintegram-se e se atrofiam rapidamente. Permanecerá sempre no aluno uma disposição residual para recuperar, com facilidade e em curto prazo, o automatismo perdido; mas, a perfeição, a rapidez, a precisão e a facilidade do automatismo se perdem pelo desuso. Daí à insistência da Didática em só se iniciar a aprendizagem dos automatismos quando há perspectivas e bem fundadas esperanças de serem utilizados na prática cotidiana ou no trabalho profissional. Nem sempre, porém, isto se verifica. Neste caso impõe-se a prática de conservá-los contra a lei do desuso. Os períodos desta prática de conservação podem ser muito mais breves e espaçados com intervalos maiores do que os que foram necessários para a aquisição dos automatismos em apreço. Como observa William H. Burton: "A prática de um automatismo não deveria terminar abruptamente, mas ir gradualmente decrescendo, com breves períodos de exercício a intervalos mais espaçados".

Em conclusão: na fixação dos automatismos o exercício desempenha um papel necessário e insubstituível. Cabe ao professor assegurar as condições psicológicas necessárias para a sua plena eficácia e conduzi-lo inteligentemente, pautando-se pelas normas técnicas sugeridas pela Didática moderna.

OS OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA (*)

O. FROTA PESSOA

É impossível planejar racionalmente um sistema educativo sem fixar, antes, seus objetivos. Dêles dependem os planos de ensino, os métodos e também a preparação dos professores. Muitos defeitos encontrados no ensino das ciências, na América Latina, podem relacionar-se com a adoção, por parte de administradores e professores, de objetivos inadequados.

Os objetivos da educação dependem de uma filosofia. Não pertencem ao domínio das ciências, mas ao da moral. Não podemos demonstrá-lo mas apenas propor. Todavia, uma vez escolhida uma filosofia educacional, dela se seguem, como corolários, os objetivos gerais da educação e destes se podem deduzir os objetivos específicos de cada matéria.

Cumpre distinguir as finalidades gerais da educação, expressas em termos abstratos, dos fins imediatos, que são os únicos capazes de inspirar ao professor sua prática diária (vide 13, 27, 31, 32). Às primeiras chamaremos "aspirações" (*aims* dos autores norte-americanos) e aos segundos simplesmente "objetivos".

Propomo-nos, então, a adotar uma filosofia e definir suas aspirações; deles deduzir os campos de ação educativa e os objetivos do ensino de ciências; discutir os critérios que os campos e os objetivos impõem à seleção da matéria de ensino e seus métodos; considerar o problema dos objetivos na escola secundária e pré-universitária.

1. *A Filosofia Educacional*

A filosofia educacional de maior influência, no mundo de hoje e especialmente nos países americanos, é o experimentalismo, estruturado sobretudo por Dewey (14) e Kilpatrick (17). Seu postulado básico é que a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência. Só se aprende a fazer, fazendo;

(*) O presente trabalho foi traduzido por Célia Neves Lazzarotto do original em espanhol e enviado especialmente para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

só se aprende a viver, vivendo. O propósito da educação não é, portanto, preparar para a vida futura (como se a vida da criança não fosse vida) mas também proporcionar o ambiente (escola) e os estímulos (ação didática) capazes de enriquecer a vida durante a infância e a adolescência mesmas. O processo de crescimento através da experiência — inclusive a experiência social — é, ainda, processo indefinido, que não cessa com a escola mas se prolonga pela vida adulta.

Encontram-se nos textos bons sumários da filosofia de Dewey (20, 24 e 30). Ela é, além disso, bem conhecida em Cuba, através dos trabalhos de seus educadores. Admitindo-se que seja adotada pelo menos em seus termos gerais, fixaremos, então, as aspirações da educação e os objetivos do ensino de ciências.

2. *As Aspirações da Educação*

No estudo feito sobre o papel da ciência na educação geral, pela *Progressive Education Association*, dos Estados Unidos, adota-se como aspiração da educação:

"... atender às necessidades do indivíduo nos aspectos básicos da vida, de modo a promover, no mais alto grau, a realização de suas potencialidades pessoais e sua mais efetiva participação numa sociedade democrática" (28).

Estão aqui equilibradas as duas preocupações básicas da pedagogia moderna: o indivíduo e a sociedade. Certos autores insistem às vezes em um ou outro desses aspectos. Por exemplo, Whitehead diz:

"Os estudantes são seres vivos e a finalidade da educação é estimular e orientar o seu autodesenvolvimento" (33).

Por outro lado, Powers diz:

"Uma aspiração da educação que parece consistente com os postulados da filosofia moderna é: enriquecimento da vida, através da participação em uma ordem social democrática".

Que setores da vida individual ou social devem ser objeto de estudo, a fim de que os cursos de ciências contribuam para a realização de tais aspirações?

3. *Os Campos Educativos dos Cursos de Ciências*

A partir de 1920, procurou-se, em várias publicações, determinar em que campos os cursos de ciências das escolas primárias secundárias podem atender às necessidades individuais e sociais dos alunos, contribuindo, assim, para as aspirações da educação (2, 3, 4, 7, 15-A, 19, 28). Tais campos podem resumir-se da seguinte forma:

1. Saúde pessoal e coletiva, e segurança;
2. Educação sexual;
3. Vida doméstica, inclusive economia;
4. Atividades sociais e cívicas da comunidade;
5. Caráter moral;
6. Utilização das horas livres;
7. Conservação dos recursos naturais;
8. Orientação vocacional.

Os campos educativos podem, naturalmente, ser apresentados sob a forma de objetivos amplos ou como necessidades dos jovens. De qualquer modo, servem para circunscrever os setores gerais da vida pessoal e social, nos quais a contribuição dos cursos de ciências deve fazer-se sentir.

4. *Objetivos do Ensino de Ciências*

Ainda é indispensável que sejam claramente especificados os objetivos particulares dos cursos de ciências, que são os únicos capazes de conduzir a uma eficaz ação educativa, nestes diversos campos (13). Como disse Underhill:

"O vazio entre os fins gerais e as minúcias de processo tem de ser preenchido para que o ensino das ciências funcione de fato" (32).

Os objetivos do ensino de ciências pertencem, de modo geral, a três categorias (12): *a)* uns referem-se à *matéria*, isto é, aos fatos e princípios científicos; *b)* outros referem-se a atitudes científicas, que envolvem não só o intelecto mas também a efetividade e a volição; *c)* outros referem-se a *habilidades*, entre as quais a principal é a de aplicar o método científico na solução dos problemas da vida comum.

Uma classificação um pouco mais minuciosa, e que obteve aceitação, foi a proposta pela *National Society for the Study of Education* (25). Os objetivos são agrupados em oito classes. De cada classe só apresentamos alguns objetivos, como exemplo:

- A. *Objetivos referentes a fatos ou informações funcionais:*
 1. Facilitar aos alunos a aquisição de informações funcionais sobre nosso universo;
 2. ... sobre o corpo humano;
 3. ... sobre as contribuições da ciência para a vida moderna; etc.
- B. *Objetivos referentes a conceitos funcionais:*
 1. Ajudar o aluno a formar o conceito de que o espaço é muito vasto;

2. ... a terra é muito velha;
3. ... todos os seres vivos evoluíram a partir de formas mais simples; etc.

C. Objetivos referentes ao *entendimento funcional dos princípios*:

1. Levar os alunos à compreensão de que as mudanças de estação e as diferenças de clima dependem em grande medida da relação da terra com o sol;
2. ... que a energia pode mudar de forma;
3. ... que os seres que vivem em determinada localidade são interdependentes; etc.

D. Objetivos referentes a *habilidades instrumentais*:

1. Fazer com que os alunos adquiram a habilidade de compreender e apreciar a leitura de assuntos científicos;
2. ... manipular instrumentos científicos simples;
3. ... extrair informações de gráficos e tabelas; etc.

E. Objetivos referentes às *habilidades necessárias para resolver problemas*:

1. Habilitar os alunos a colocarem os problemas em termos relativamente claros e precisos;
2. ... formular hipóteses razoáveis;
3. ... planejar e executar experimentos para comprovar hipóteses; etc.

F. Objetivos referentes a *atitudes*:

1. Favorecer nos alunos o desenvolvimento de atitudes científicas, como a tolerância pelas opiniões alheias;
2. ... a honestidade intelectual;
3. ... a suspensão do juízo até obter informação suficiente; etc.

G. Objetivos referentes a *apreciações*:

1. Dar aos alunos oportunidades para que formem uma apreciação sobre a contribuição dos cientistas para o bem comum;
2. ... sobre o valor do método científico aplicado aos problemas da vida pessoal; etc.

H. Objetivos referentes ao desenvolvimento do *interesse*:

1. Facilitar nos alunos o desenvolvimento de interesse por novos campos pertar vocações;
2. ... por atividades recreativas de caráter científico; etc.

Uma lista completa de objetivos como estes deve ser elaborada pelo professor, tendo em conta o nível e a comunidade a que pertencem os alunos. É indispensável, porém, que os objetivos derivem de necessidades reais dos alunos, para que não se tornem artificiais ou acadêmicos. Não basta, portanto, recorrer aos autores que apontam as necessidades mais geralmente encontradas entre os jovens (19). É necessário, além disso, um conhecimento direto de nossos alunos e seus problemas. Uma vez reconhecidas as necessidades mais importantes por eles manifestadas, cumpre convertê-las em objetivos específicos, da maneira ilustrada por Tyler (31), com exemplos. As atividades da classe serão, então, organizadas de acordo com os objetivos, para que se atendam as necessidades (9).

O ensino baseado em objetivos derivados das necessidades reveladas pelos alunos — e não em tópicos de matéria — talvez seja a característica mais destacada da didática moderna.

5. *Objetivos e Matéria*

A seleção da matéria para os cursos de ciências deve fazer-se tendo em vista os campos educativos e os objetivos adotados. Um exame dos campos acima citados nos fará atribuir grande preeminência, no programa, a assuntos que nem sequer são mencionados nos cursos tradicionais; e nos levará, muitas vezes, a invadir em cheio domínios que se encontram fora do âmbito tradicional do ensino de ciências. Em particular, a tecnologia e as ciências sociais terão de contribuir marcadamente para o enriquecimento de nosso ensino.

Em uma unidade sobre "A Água", além do estudo de laboratório, podem os alunos, por exemplo:

- a) Recolher dados, em sua comunidade, sobre enfermidades que se transmitem por meio da água, e aprender como evitá-las (campo: saúde);
- b) Visitar as instalações de distribuição de água da comunidade e analisar os fatores que talvez a dificultem (campo: atividades da comunidade);

- c) Verificar como funcionam as instalações hidráulicas domésticas e aprender a usar a água com economia e eficiência, na cozinha e tanques de lavar (campo: vida doméstica).

Trata-se de radical mudança de atitude que consiste em centralizar o curso em torno dos interesses e necessidades dos alunos e nas aplicações dos princípios e métodos científicos à vida que êle vive e terá de viver, como adulto.

Além de atender aos diversos campos de ação educativa, a matéria deve oferecer boas oportunidades para que se desenvolvam os objetivos escolhidos. Na lista dos objetivos acima mencionados insiste-se em que os fatos, conceitos e princípios científicos sejam funcionais. Em outras palavras, devem servir para que os alunos compreendam e controlem seu ambiente físico, biológico e social, devendo corresponder, ainda, às necessidades, interesses e maturidade dos alunos.

Por outro lado, os estudantes só podem adquirir atitudes, habilidades e novos interesses científicos enfrentando problemas, tal como pedem os objetivos das classes D até H. Tais problemas versam necessariamente sobre alguma matéria. Portanto, deve-se escolher de preferência a matéria que ofereça problemas estimulantes. Assim, no estudo do corpo humano, não prestaremos grande atenção à anatomia nem à nomenclatura técnica mas insistiremos na fisiologia, que oferece problemas mais interessantes.

A seleção da matéria é tarefa muito mais delicada que a de extrair, simplesmente, do índice de um tratado, os temas científicos ordenados logicamente.

6. *Objetivos e Métodos*

Se os objetivos orientam a seleção da matéria, com muito mais rigor devem orientar a seleção de métodos e técnicas de ensino. Suponhamos, novamente, que se trata do assunto "água". Na escola tradicional, o objetivo implícito é fazer com que os alunos entendam e retenham a maior quantidade de informação sobre a água. O ideal, para isso, é uma aula expositiva, ilustrada por demonstrações práticas e seguida de exercícios de fixação. Isso é, todavia, absolutamente contra-indicado, se nosso objetivo principal consiste, por exemplo, em que os alunos adquiram a habilidade de aplicar o método científico. Teremos, neste caso, de eliminar o método expositivo e organizar o curso na base de problemas e experimentos que façam pensar. Se os alunos estão interessados em saber, por exemplo — por que flutuam os

navios? — eles próprios deverão ter oportunidade de formular hipóteses e comprová-las por meio de experimentos.

7. *Objetivos no Ensino Secundário*

Os objetivos aqui discutidos aplicam-se, de maneira geral, a todos os níveis de ensino que sejam considerados indispensáveis para todos, porque se supõe que conduzem a uma educação geral e básica. Deve a escola secundária ser incluída nesta categoria?

Antigamente a educação secundária era apenas uma ponte para levar à universidade e destinava-se apenas à minoria fadada a formar a elite dirigente. Mas a crescente adoção das práticas democráticas, nas Américas, exige, cada vez mais, que o cidadão comum receba uma educação mais completa do que a que lhe proporciona a escola primária. Isto se aplica sobretudo ao campo da ciência, da qual hoje, mais do que nunca, depende a vida de cada um.

A conseqüência é o que se pode descrever como invasão das escolas secundárias pelo povo. Segundo os dados apresentados ao Seminário Interamericano de Educação Secundária de Santiago do Chile (janeiro de 1955) :

"... a matrícula da escola secundária americana excede de muito o índice de crescimento da população; nos Estados Unidos, aumentou 1.500% no curso do século atual; no Panamá, 506% de 1943 a 1953, enquanto neste mesmo período a população cresceu 23% ; no Brasil, 490% de 1933 a 1950; no Chile, 122,6%, entre 1940 e 1954, período em que a população cresceu apenas 20%; e em Nicarágua, 490%, entre 1937 e 1954" (8).

Esta rápida popularização determinou grave crise na escola secundária das Américas, porque, enquanto o ensino continuava orientado pelo antigo objetivo de preparar para a universidade, só uma pequena fração de sua matrícula chegava, de fato, a realizar estudos superiores.

Nos Estados Unidos, a democratização da escola secundária foi total. Em 1950, 73% dos jovens entre 14 e 17 anos achavam-se matriculados nas escolas, ao passo que em 1900 só 11% o estavam (6, 15). Uma completa revolução dos objetivos — e, portanto, nos planos de estudos e métodos — fêz-se indispensável. Esta revolução está feita e, como diz Brandwein:

"Os professores aceitam cada vez mais, como aspiração da escola secundária, o desenvolvimento pessoal e social da juventude" (5).

Trava-se, agora, a grande batalha pela aceitação geral dos programas globalizados do ensino secundário norte-americano, como meio de atender mais diretamente às necessidades da adolescência (1, 18).

A América Latina encontra-se em estágio de transição. Em muitos dos nossos países o ensino secundário está longe de ser apenas um caminho para a universidade. Mas a nova situação não foi levada em consideração na prática escolar, a qual continua orientada pelo antigo objetivo. O resultado é que a maioria dos bacharéis perdem vários anos preparando-se para estudos superiores que nunca realizarão, guardando um diploma com que não sabem o que fazer.

O "Plano e Cursos de Estudos para as Escolas Primárias Elementares Urbanas", de Cuba (10) é um exemplo de como os objetivos gerais e específicos, as metas essenciais devem ser claramente apresentadas a fim de constituírem real inspiração para os professores. Já na legislação do ensino secundário (21) e na elaboração dos programas respectivos (11) não se encontra a mesma preocupação com os objetivos.

A educação secundária, em Cuba — diz Morales y del Campo (22) — continua sendo de tipo acadêmico. De fato, por toda a América Latina o ensino secundário se mostrou muito mais resistente à modernização que o primário. As observações feitas por Kandel, em conferência pronunciada em Havana, em 1941, ainda não perderam sua validade:

"Um estudo da educação secundária nos países latino-americanos revela que, apesar das extensas discussões promovidas a respeito, ainda se conserva o molde tradicional. É certo que em todos os países o velho padrão se dividiu em dois ciclos: o primeiro, de educação geral; e o segundo, preparatório para ingressar nas diversas faculdades da universidade. As finalidades fundamentais, porém, não mudaram de maneira apreciável, desde o século passado. Ainda se dá excessiva ênfase à acumulação de conhecimento, e muito pouca à interpretação do conhecimento, tendo em vista sua utilização. O ensino das ciências, de modo geral, ainda é feito do ponto de vista teórico. O programa ainda está longe de oferecer cursos diferenciados, para estudantes de aptidões diversas" (16).

8. *Objetivos na Fase Pré-Universitária*

Resta o problema dos objetivos no curso de bacharelato pré-universitário. É natural que dependam da orientação dada

aos exames de admissão à universidade. Em geral tais exames selecionam candidatos segundo a quantidade de matéria aprendida e não segundo a habilidade para dela tirar proveito. Assim, serão sacrificados os alunos dos professores que porventura adotem na prática a definição de Whitehead:

"Educação é a aquisição da arte de usar o conhecimento" (33).

Nos Estados Unidos, esta dificuldade está sendo resolvida mediante a reforma dos exames universitários. Isto se tornou possível porque os professores estão se convencendo de que a educação secundária moderna é de mais ajuda para os estudantes universitários que a tradicional. É mais útil para eles saber manipular a ciência que conhecer os seus resultados. A formação secundária que é a boa para o cidadão em geral, também se revelou boa para o estudante universitário. E Rogers, professor de um "College", pôde exclamar:

"Então, maravilha das maravilhas, o mesmo se requer para todos: um atendimento da ciência" (29).

As provas para admissão às universidades norte-americanas são organizadas por comissões de especialistas ("College Boards") e distribuídas a muitas universidades. Em lugar de avaliar exclusivamente a informação memorizada, ou ainda aquela aprendida através da experiência, tais provas tendem cada vez mais para medir as aptidões e habilidades científicas, especialmente a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na solução de problemas significativos (5).

O de que necessitamos, nas universidades, são estudantes que saibam aplicar o método científico de pensamento. A erudição sobre fatos e princípios é necessária mas está sendo ministrada em excesso, nos cursos preparatórios (29). A própria Universidade começa a reformar seus métodos de ensino, de acordo com as idéias novas:

"Há profunda agitação no ensino superior. Muitos "Colleges" e universidades estão reorganizando seus programas de educação geral, orientando-os para maior funcionalidade" (1).

Deve-se, portanto, modificar os exames de admissão à universidade, de modo a valorizar, nos cursos pré-universitários, o ensino que tende a formar o investigador e não o erudito. Os objetivos em todos os níveis do ensino secundário serão assim os mesmos, com uma única diferença. Nos cursos pré-universitá-

rios, deve-se incluir o estudo dos fatos e princípios mais importantes em si mesmos, embora não correspondam ao requisito de funcionalidade, no sentido de que sejam aplicáveis na vida corrente. A matéria a estudar será diferente, mas a maneira de estudá-la continuará sendo a mesma.

9. *Sumário*

Uma análise clara e uma seleção judiciosa dos objetivos do ensino de ciências faz-se indispensável, tanto por parte dos administradores como dos professores. Tais objetivos dependem das aspirações gerais da educação, as quais, por sua vez, decorrem da filosofia educativa adotada. Nas Américas, a finalidade geralmente aceita, para a educação, é o desenvolvimento natural da juventude, tendo em vista tanto seu aspecto individual como social. Vários campos de ação educativa abrem-se, desta maneira, ao professor de ciências: Saúde, "Vida doméstica, Formação Moral e Cívica, Orientação Vocacional, etc. Os objetivos que devem orientar o ensino das ciências, para atender a estes campos, referem-se à aquisição, por parte dos alunos, de fatos, conceitos e princípios científicos funcionais; de habilitações instrumentais e das necessárias para resolver problemas; de atitudes, apreciações e interesses científicos.

Os educadores de cada país devem selecionar objetivos concretos para os cursos de ciências. Os professores militantes devem adaptar tais objetivos às condições de suas classes e, orientados por eles, organizar seus cursos, escolher os métodos e técnicas. Do fato de não se dar a devida consideração aos objetivos resultam muitas das deficiências do nosso ensino das ciências.

10. *Referências*

1. ALBERTY, H. "Designing programs to meet the common needs of youth". *in* 26, p. 118-140.
2. AMERICAN COUNCIL OF SCIENCE TEACHERS. "Redirecting science teaching in the light of personal-social needs." Washington, 1912.
3. BLANC, S. S. "Review of the general goals in science teaching." *Science Education*, 36, Feb. 1952: 47-52.
4. BURNETT, R. W. "Teaching science in the elementary school." Rinehart & Co., New York, 1953, 2nd printing 1954, 542 p., il.
5. BRANDWEIN, P. F. "The College Board's science test." *Science Teacher*, April 1952, 107-113.
6. BRINK, W. G. "Introduction: the youth-needs motive in secondary education." *in* 26, p. 1-21.
7. CALDWELL & col. "The reorganization of science in secondary schools." U. S. Bureau of Education Bulletin n. 36. 1920.
8. CARDENAS A., Q. "El seminario Interamericano de educación secundaria." *Rev. Interamericana de Educación*, Bogotá, mayo-junio 1955: 164-174.

9. CLARK, N. I. & AITCHINSON, G. M. "Adapting classroom activities to the needs of youth." *in* 26, p. 230-250.
10. CUBA — JUNTA DE SUPERINTENDENTES DE ESCUELAS. "Plan y cursos de estudios para las escuelas primarias elementales urbanas." Imp. P. Fernández y Cia., La Habana, 1945.
11. CUBA — "Programas oficiales del bachillerato." Casa Lorié, La Habana.
12. CURTIS, F. D. "Thirty-first yearbook in retrospect and with a look to the future." *Science Education* 37; February 1953: 36-38.
13. CURTIS, F. D. "Basic principles of science teaching." *Science Teacher*, March 1953: 55-59 and 77.
14. DEWEY, J. "Obras completas" ...
15. GRATH, E. Y "La educación en los Estados Unidos de América." Servicio de Información de los Estados Unidos de América, México, 1953: 74 p.
16. HEISS, E. D., OBURN E. S., & HOFFMAN, C. W. "Modern Science Teaching." Macmillan Co., New York, 1950, 5th Printing 1955, 462 p., il.
17. KANDEL, I. L. "La educación del adolescente." Edit. Minerva, La Habana, 1942: 18 p.
18. KILPATRICK, W. H. "Education for a changing civilization." Macmillan Co., New York, 1926, 143 p.
19. LATON, A. D. & POWERS, S. R. "New directions in science teaching." McGraw Hill Co., New York, 1949, 164 p.
20. Low, C. M. "Determining the nature of the needs of youth." *in* 26, p. 22-43.
21. LUZURIAGA, L. "Introducción" *in* J. Dewey, "El niño y el programa escolar", p. 7-23. Ed. Losada, Buenos Aires, 1944, 143 p.
22. MONTES, M. F. & CABRERA, J. M. P. "Legislación de la enseñanza secundaria y especial." Ed. Minerva, La Habana, 1943-1944, 3 vol.
23. MORALES y DEL CAMPO, O. "Cuba" *in* Kandel, I. L. "La educación en los países de América latina." 1942: 121-144.
24. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "A program for teaching science," 31st Yearbook, part. I, University of Chicago Press, 1932.
25. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "Philosophies of education." 41st Yearbook, 1942, Univ. Chicago Press.
26. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "Science education in American schools. 46th Yearbook, Univ. Chicago Press, 1947.
27. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "Adapting the secondary-school program to the needs of youth." 52nd Yearbook, Univ. Chicago Press. 1953.
28. POERS, S. R., *in* 23.
29. PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION. "Science in General Education." Appleton-Century Co. New York, 1938, 591 p.
30. ROGERS, E. M. "A letter to high school science teachers from a College science teacher." *National Association Secondary-School Principals Bulletin*. 37: 43-49 (January 1953).
31. TEIXEIRA, A., *in* J. DEWEY. "Vida e educação", Comp. Melhoramentos, São Paulo, 1930.
32. TYLER, R. W. "Translating youth needs into teaching goals." *in* 26: 215-229.
33. UNDERHILL, O. E. "The origins and development of elementary-school science." Scott Foresmann Co., 1941, New York: 347 p.
34. WHITEHEAD, A. N. "The aims of education." *The New American Library*, New York, 1954: 166 p.

XVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 4 a 12 de julho de 1955, reuniu-se em Genebra a XVIII 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 65 países. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações n.ºs 40 e 41 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente do financiamento da educação e do ensino das artes plásticas nas escolas primárias e secundárias.

RECOMENDAÇÃO N.º 40

Dispõe sobre o financiamento da 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 ali reunida em quatro de julho de mil novecentos e cinquenta e cinco, adota, a onze de julho de mil novecentos e cinquenta e cinco, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que as recomendações n.ºs 32, 34, 36, 37, 38 e 39,, referentes à escolaridade obrigatória e sua extensão gratuita, ao acesso das mulheres ao magistério, à formação e situação do magistério primário e secundário, adotadas pela Conferência Internacional de Instrução Pública, por ocasião de suas décima-quarta, décima-quinta, décima-sexta e décima-sétima sessões, correm o risco de não produzirem resultado se os administradores não dispuserem de créditos necessários à sua aplicação,

Considerando que em matéria de financiamento de educação nenhuma discriminação pode ser alegada com relação a raça, nacionalidade, sexo, religião ou condição social,

Considerando que os créditos exigidos para educação só tendem a aumentar, em vista do desenvolvimento que atinge o ensino em todos os graus — como consequência do aumento da natalidade, da introdução ou da generalização da escolaridade obrigatória, bem como da extensão do ensino aos adultos — e das exigências crescentes do material escolar, da renumeração do magistério e das obrigações sociais da escola,

Considerando que, por inúmeras vezes, a inflação monetária tornou, em grande parte, ilusórios os aumentos consignados nos orçamentos da instrução pública,

Considerando que, sem prejuízo das contribuições que provêm de órgãos públicos ou particulares, o financiamento da instrução pública deve ser principalmente assegurado pelo orçamento dos poderes públicos, nas diversas esferas administrativas, visto que êle representa a fonte mais estável de financiamento,

Considerando que é necessário dedicar-se à educação uma parte dos créditos atualmente destinados aos armamentos, por ser a paz a primeira condição de progresso para a educação porque é ela fonte de riquezas enquanto a guerra é causa de destruição e de despesas improdutivas,

Considerando que os sistemas de educação bem organizados favorecem o progresso econômico, social e humano dos países que se beneficiam desses sistemas, e que a situação dos mesmos testemunha o real interesse que há para que todos os países aumentem os créditos que consignam à educação,

Considerando que o desenvolvimento rápido da cultura nacional e da instrução pública nos países coloniais e subdesenvolvidos é de grande importância,

Considerando que, a despeito de aspirações semelhantes, os países diferenciados na situação econômica, financeira e administrativa devem procurar soluções diversas aos problemas do financiamento da educação,

Submete aos Ministros de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação:

DISPOSIÇÕES GERAIS

1. Sem contestar a importância dos demais encargos afetos aos poderes públicos, convém que os orçamentos dêem, em todas as circunstâncias, um lugar de primeiro plano às despesas com a educação.

2. O desenvolvimento incessante da educação exige um aumento global dos créditos que lhe são consignados; a criação de novos serviços ou o desenvolvimento de serviços já existentes não deve importar em redução dos créditos dedicados aos outros serviços essenciais.

3. A prioridade de que a educação pode se prevalecer, no plano financeiro, deve originar, em consequência, um grande escrúpulo em todos os seus serviços, com a finalidade de utilização racional dos fundos postos a sua disposição, de modo que a educação se beneficie ao máximo dos sacrifícios da coletividade.

4. Levando-se em conta a importância crescente do fator financeiro no desenvolvimento da educação, torna-se útil que os textos constitucionais ou as leis fundamentais façam menção das responsabilidades financeiras dos poderes públicos, nas diversas esferas administrativas, no que se refira à educação.

5. É de todo interesse a organização de campanhas destinadas a divulgar o rendimento econômico dos créditos consignados à educação, bem como o progresso cultural e moral que resulta da aplicação desses créditos.

ESTUDOS SÔBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

6. Com a finalidade de aperfeiçoar o rendimento dos sistemas de financiamento da educação, quaisquer que sejam os métodos ou processos utilizados, é de grande utilidade que se crie em cada país um órgão de estudos, de que façam parte autoridades competentes em matéria de educação, de finanças, bem como representantes dos beneficiados.

7. Longe de se limitar ao exame dos problemas presentes, os órgãos encarregados do aspecto financeiro da educação deveriam valer-se de dados atuais para também estabelecer previsões para os anos vindouros, levando em conta o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação e bem assim a evolução da renda nacional e elevação eventual de impostos.

8. As conclusões dos órgãos encarregados de estudar o aspecto financeiro da educação deveriam ser utilizadas sobretudo nos seguintes casos: a) ao estabelecer-se o orçamento anual da educação nos diversos graus; b) por ocasião de certos planos de despesas que ultrapassem o exercício financeiro anual; c) quando se elabore qualquer ato legislativo concernente ao financiamento da educação; d) quando se prepare qualquer lei ou decreto relativos ao setor educacional e cuja execução implique no emprêgo de verbas.

9. Os trabalhos dos órgãos encarregados de estudar o aspecto financeiro da educação, trabalhos esses em que os dados estatísticos ocuparão o primeiro plano, deverão levar em conta, entre outros fatores, os seguintes: a) fatores de ordem econômica (renda nacional, riqueza do solo, grau de industrialização, produção agrícola, nível de vida, possibilidade de desenvolvimento econômico); b) fatores de ordem administrativa (estrutura administrativa na escala nacional, regional ou local,

sistema fiscal, modalidade de financiamento) ; c) fatores de ordem demográfica (crescimento da população,, alteração dos índices das populações urbanas e rurais, crescimento dos efetivos escolares em todos os graus e sobretudo no nível primário nos países que não conseguiram ainda generalizar o ensino obrigatório) ; d) fatores de ordem pedagógica (grau de desenvolvimento da educação no que concerne ao magistério, ao aparelhamento escolar, aos serviços auxiliares e extra-escolares, etc).

10. Entre os trabalhos que podem empreender os órgãos encarregados de estudar a parte financeira da educação, há alguns que apresentam caráter da maior urgência: coordenar a intervenção financeira dos órgãos públicos que se ocupam de educação; simplificar eventualmente o processo administrativo do financiamento e as medidas de controle; estudar comparativamente a organização financeira nacional, em matéria de educação, e a de outros países; verificar os setores ou graus da educação que têm necessidade urgente de novos créditos; avaliar o crescimento provável das necessidades educacionais nos próximos anos em relação ao desenvolvimento da receita no mesmo período.

RESPONSABILIDADES FINANCEIRAS DOS PODERES PÚBLICOS NAS ESFERAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS

11. Sem se pronunciar sobre o valor de um determinado sistema de financiamento da educação — sistema que existe, aliás, em função da estrutura administrativa de cada país, a qual, por seu turno, é resultante das circunstâncias geográficas, históricas, políticas, econômicas, sociais,, etc. — é preciso evitar qualquer dupla incidência de verbas, e simplificar, ao máximo, a distribuição de responsabilidades financeiras entre os poderes públicos centrais ou federais, os poderes públicos regionais (Estados, províncias, cantões, etc, nos países de tipo federativo; províncias, departamentos, etc, nos outros países) e os poderes locais (administrações municipais ou administrações que grupam várias comunas ou circunscrições escolares).

12. Nos países de vasta extensão e naqueles em que os grupos étnicos e culturais são perfeitamente diferenciados, é indicado que se confie uma parte importante das responsabilidades financeiras aos poderes públicos constituídos pelos Estados, províncias ou cantões federados, podendo esses poderes desempenhar então um papel semelhante ao dos poderes centrais nos outros países.

13. Estabelecendo-se as responsabilidades que,, no financiamento da educação, cabem aos poderes locais em relação à dos poderes centrais ou federais e dos regionais, convém tomar

em consideração o grau de desenvolvimento e de vigor da vida local, bem como os meios econômicos de que podem dispor os poderes locais para desempenhar os encargos e responsabilidades que se pretende confiar-lhes; a administração central deverá ter o máximo de zelo na divisão eqüitativa dos recursos de que se beneficia a educação em cada uma das circunscrições, de modo a assegurar a todos os resultados do pleno exercício do direito de educação.

14. Nos países em que as responsabilidades financeiras são distribuídas entre os poderes públicos, nas diversas esferas administrativas, é indicado que a participação financeira dos poderes locais, ajudados em proporção variável pelas instâncias administrativas superiores (poderes centrais ou federais e poderes regionais), atinja essencialmente a educação pré-escolar, o ensino obrigatório e os serviços auxiliares, o que não exclui, de nenhum modo, sua participação (sobretudo quando se trate de poderes locais de certa importância) no financiamento de outras categorias de ensino ou de despesas.

15. O auxílio que as instâncias administrativas superiores concedem aos poderes locais deveria ser em função das possibilidades econômicas desses últimos; enquanto esse auxílio pode ser proporcional à participação dos poderes locais, no caso de coletividades prósperas, deveria ela ser muito mais importante no caso de coletividades menos favorecidas.

16. O controle exercido pelas autoridades financeiras, nas várias esferas administrativas, sobre os diversos estabelecimentos escolares ou atividades educativas que elas financiam, deve ser racionalizado e simplificado ao máximo e não constituir um entrave para o funcionamento, a eficácia e o desenvolvimento da obra educativa.

FINANCIAMENTO DOS DIVERSOS RAMOS DO ENSINO

17. Embora os poderes públicos atribuam geralmente pouca importância à educação pré-escolar, convém chamar sua atenção para a necessidade, cada vez maior, de se dedicar a esse setor da educação, sem contudo se esquecerem dos direitos e deveres da família.

18. Nos países em que a generalização do ensino primário obrigatório para os dois sexos não se tornou ainda um fato real, dever-se-ia dar prioridade aos gastos com investimento e funcionamento exigidos por essa generalização, para que ela se estabeleça no prazo mais rápido possível.

19. Urge chamar-se a atenção dos poderes públicos de todos os países, para as repercussões financeiras que advirão do movimento crescente que se manifesta em favor da igualdade

de acesso ao ensino secundário, sem distinção de raça, de sexo, de religião ou de condição social; tudo parece indicar que, num prazo variável para cada país, os efetivos escolares do segundo grau atingirão as cifras que hoje apresentam o ensino primário.

20. Levando-se em conta o desenvolvimento quantitativo e qualitativo (especialização profissional cada vez mais desenvolvida) e o custo elevado do equipamento, tudo leva a crer que a despesa com o ensino técnico e profissional tenderá sempre a crescer; em vista da estrutura pouco definida desse ensino em certos países, é tempo ainda de se tentar: a) uma coordenação da estrutura do ensino técnico com a dos ensinos primário, secundário e superior; b) racionalização dos esforços realizados nesse domínio pelos poderes públicos centrais ou federais, pelos poderes regionais e locais; c) racionalização dos esforços financeiros realizados nesse domínio pelos ministérios ou serviços administrativos; d) um reforço do auxílio voluntário que se possa esperar da iniciativa particular, a qual, graças ao desenvolvimento do ensino técnico e profissional, deve cada vez menos assumir o encargo dessa aprendizagem.

21. O desenvolvimento do ensino superior (aumento do número de estudantes, dos ramos especializados, necessidades em maquinaria moderna de certos institutos ou faculdades, responsabilidades crescentes no domínio da pesquisa científica, introdução dos métodos que exijam o emprêgo do maior número de assistentes, concessão de bolsas, etc.) tem exigido créditos sempre crescentes; por isso os poderes públicos devem participar mais intensamente de seu financiamento, sem para tanto trazer prejuízo à autonomia que cada vez mais se amplia nas universidades e estabelecimentos de ensino superior de vários países.

22. O crescimento dos efetivos escolares de primeiro grau e a carência de professores primários que dele resulta, bem como as novas exigências de uma preparação profissional mais completa dos professores, impõem a todos os países — e sobretudo àqueles que ainda não conseguiram generalizar a educação obrigatória — novas responsabilidades no domínio do ensino normal; embora o problema deva ser colocado sobretudo no plano da formação do magistério primário, é preciso atentar desde já nos novos encargos que resultarão da preparação profissional do magistério do ensino secundário e técnico-profissional.

23. Os poderes públicos deveriam conceder, diretamente ou por meio de organizações que sirvam a esta causa, o seu apoio financeiro para que instituem e desenvolvam um programa de educação de adultos, seja sob a forma de campanhas de alfabetização ou de educação de base que complete o esforço de generalização do ensino obrigatório, seja através de planos de extensão cultural após o curso primário, cuja importância

crecerá sempre com a diminuição do número das horas de trabalho.

24. O ensino especial (escolas para crianças deficientes, cegos, surdos-mudos, retardados mentais, defeituosos do físico, inadaptados sociais, etc.) exige dos poderes públicos um esforço financeiro particular e uma coordenação entre as administrações e os diversos órgãos públicos e privados que se dediquem a esse ensino.

FINANCIAMENTO DE CERTAS CATEGORIAS DE DESPESAS

25. A necessidade inelutável de assegurar ao magistério condições de vida dignas da missão que lhe é confiada, bem como as necessidades crescentes de professores em todos os graus de ensino, não podem deixar de acentuar a curva ascendente do custo de sua manutenção; mesmo admitindo-se que certa racionalização da estrutura dos diversos ramos do ensino (ensino secundário e ensino técnico e profissional, por exemplo) possa permitir que se realizem economias, não é menos verdadeiro que qualquer diminuição do esforço em favor do recrutamento de professores e de seus vencimentos só faz retardar a solução do problema e o torna mais difícil.

26. O aumento do número de alunos em todos os graus de ensino, as novas exigências pedagógicas, higiênicas e técnicas em matéria de construção e mobiliário, e o encarecimento do material e da mão-de-obra exigem medidas urgentes, fundadas em dados estatísticos cuidadosamente coletados, visando entre outras coisas o seguinte: a) racionalizar os métodos e o emprêgo dos materiais; b) desenvolver programas de construção, e quando possível dentro do próprio plano de desenvolvimento econômico e social a longo prazo; c) apelar para fundos especiais e empreender negociações para empréstimos a fim de acelerar a realização desses programas; d) promover o auxílio por parte da iniciativa particular, etc.

27. Os poderes públicos deveriam criar ou desenvolver atividades tais como: auxílio de alimentação e vestuário, concessão de bolsas, viagens e colônias de férias; é igualmente importante que os poderes públicos e as organizações particulares coordenem sua ação nesses diversos domínios, a fim de assegurar uma divisão racional dos recursos disponíveis.

MODALIDADES ESPECIAIS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

28. A execução de grandes programas de construções escolares, bem como a realização de planos educativos de grande envergadura, tais como campanhas de alfabetização e de edu-

cação de base, podem ser aceleradas se, à margem dos orçamentos ordinários, os poderes públicos constituírem fundos especiais ou elaborarem orçamentos extraordinários destinados ao financiamento desses programas e desses planos.

29. A elaboração de planos de financiamento cujo montante ultrapasse o exercício financeiro anual (planos quinquenais, por exemplo) parece ser o indicado no que concerne aos programas de planificação; a execução escalonada em certo número de anos permite uma racionalização e desenvolvimento coordenado dos esforços que não se poderiam esperar de programas cujo prazo de execução não vá além de doze meses.

30. É útil, quando haja possibilidade, recorrer-se a empréstimos para o financiamento de despesas com investimentos (construções escolares, aparelhamento, etc.); esse sistema permite estender encargos financeiros em um grande número de anos e fazer com que deles participem as gerações jovens que foram por eles beneficiados; se as instâncias administrativas superiores devem autorizar o empréstimo e controlar o emprêgo justo dos fundos recolhidos, devem elas também facilitar a negociação desse empréstimo em condições favoráveis.

31. Nos países cujos estabelecimentos de ensino dependam de departamentos ou ministérios que não sejam de educação ou instrução pública (trabalho, serviços públicos, interior, justiça, saúde pública, etc), é de todo interesse que se estabeleça, do ponto de vista financeiro, uma estreita coordenação entre todos os serviços administrativos responsáveis pelo financiamento.

32. Nos países em que certas categorias de despesas (construções escolares, auxílios de alimentação ou de saúde aos escolares) fiquem a cargo de departamentos ou ministérios que não sejam de instrução pública, devem estabelecer-se contatos permanentes e diretos os órgãos interessados.

PROVENIÊNCIA DOS FUNDOS

33. Na grande maioria dos países, os créditos referentes à educação provêm de receitas gerais dos poderes públicos, nas suas diferentes instâncias, sobretudo no que concerne aos poderes centrais ou federais, e aos poderes regionais no caso de países do tipo federativo; mas pode ser útil assinalar-se que certos países têm recursos provenientes de impostos especiais (impostos sobre propriedade, vendas, fumo, bebidas, etc), principalmente na instância local.

34. No esquema dos esforços dispendidos para estender a gratuidade do ensino, deve-se procurar resolver problemas

como a supressão de jóias, taxas de exames, emolumentos de diplomas, etc.

35. Para o financiamento de certas categorias de despesas, indica-se, sobretudo no plano local, que se recorra a coletas, festas e atividades esportivas, bem como a cooperativas escolares e associações de pais.

A INICIATIVA PARTICULAR E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

36. Em certos países em que o ensino obrigatório não está ainda generalizado, as empresas comerciais, industriais, de mineração ou agrícolas, de certa importância, devem criar, por sua própria conta, o ensino obrigatório; essa obrigação se justifica sobretudo quando essas empresas exerçam suas atividades em zonas isoladas ou afastadas de aglomerações que possuam escolas.

37. Nos países em que as circunstâncias se mostrem favoráveis há interesse em associar à realização de certos programas educativos os beneficiados mais diretos na realização das campanhas organizadas: a imprensa e as grandes casas editoras são, por exemplo, interessadas nas campanhas de alfabetização; as grandes empresas, no desenvolvimento dos programas de ensino técnico e profissional, etc.

38. É de todo interesse que se estudem meios (por exemplo, dar grande publicidade aos donativos) mais apropriados para incentivar a participação da iniciativa privada no financiamento de certas atividades educacionais, sob a forma de legados ou donativos, em natureza ou em espécie, destinados a construções escolares, ao preparo de terrenos, à concessão de bolsas, à instituição de fundos para pesquisas, etc.

39. Nos países em que os poderes públicos julguem necessário que o ensino particular deva beneficiar-se de auxílios, em espécie ou em natureza, destinados a aumentar sua eficácia, devem ter-se em mira as seguintes considerações, não se deixando de levar em conta as múltiplas modalidades que apresentam os diferentes países: a) sem atingir a autonomia característica das instituições privadas, o auxílio dos poderes públicos implica na exigência de normas mínimas no que concerne à construção, aparelhamento e material, bem como aos títulos exigidos dos professores e à remuneração a eles concedida; b) convém coordenar os auxílios concedidos ao ensino particular quer se trate de subvenção, de suplementação, de auxílio de aparelhamento, de material escolar, de concessão de mobiliário escolar, serviços médicos, transportes, etc.

AUXILIO INTERNACIONAL

40. Embora estusiasme muito o grande auxílio prestado pelas instituições internacionais, regionais ou nacionais que visam desenvolver as atividades de educação de determinados países, deve-se insistir junto às diferentes esferas internacionais e nacionais, sôbre a necessidade de intensificar esse auxílio, seja aumentando a quota destinada à educação no Programa de Assistência Técnica das Nações Unidas, seja com a criação eventual de um fundo internacional de educação.

41. O auxílio estrangeiro, internacional ou nacional pode ser concedido sob a forma de empréstimos ou subvenções, quando se trate, por exemplo, de financiar programas de construções escolares, de campanhas de alfabetização ou de educação de base; mas também uma ajuda de ordem técnica (envio de técnicos, destacamento de professores, organização de conferências ou estágios de estudos, atribuição de bolsas de estudos ou de pesquisas, etc.) ou então um auxílio em natureza (equipamento e material escolares, coleções de obras científicas ou de outra natureza, produtos alimentícios destinados às cantinas escolares, etc.) podem ser também preciosos e úteis.

42. Graças às bolsas que as instituições internacionais ou nacionais põem à disposição dos graduados de todos os países, bem como ao auxílio do exterior, de que se beneficiam estabelecimentos de ensino instalados nos países interessados, temos como resultado que o isolamento absoluto em matéria de educação se torna coisa cada vez mais rara; por constituir elemento que deve ser levado em conta no plano financeiro, o desenvolvimento desse espírito de mútuo auxílio internacional só pode contribuir para reforçar os laços culturais entre os diversos povos e as diferentes civilizações.

RECOMENDAÇÃO N.º 41

*Dispõe sôbre o Ensino das Artes Plásticas nas Escolas
Primárias e Secundárias*

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada em Genebra, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, ali reunida a quatro de julho de mil novecentos e cinqüenta e cinco, adota, a doze de julho de mil novecentos e cinqüenta e cinco, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que o ensino das artes plásticas, por solicitar diversas atividades às crianças, apresenta grande valor

educativo nos planos estético, intelectual e moral, e permite ao educador uma exploração psicológica do aluno, bem como o descobrimento de seus talentos artísticos,

Considerando que os conhecimentos e as técnicas adquiridas através do ensino das artes plásticas podem servir tanto nos estudos como no exercício de uma profissão, na utilização inteligente das horas de lazer e na apreciação da beleza na natureza, na vida, nas atividades de produção e na arte,

Considerando que as artes plásticas constituem fator educativo indispensável ao completo desenvolvimento da personalidade e poderoso meio de conhecimento mais profundo da realidade,

Considerando que a multiplicação das imagens, pela fotografia, livro, publicidade, cinema, televisão, representa hoje um elemento de progresso tão importante como, outrora, a invenção da imprensa, e por isso urge que a educação visual da criança seja mais desenvolvida para guiar sua inteligência e formar seu gosto, preservando sua sensibilidade do vulgar e do feio,

Considerando que as artes plásticas, como todas as artes, podem contribuir para o entendimento e a compreensão dos homens,

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

1. As artes plásticas, tais como desenho, pintura e modelagem, devem, obrigatoriamente, figurar no plano de estudos da escola primárias, tanto como disciplina autônoma como meio de expressão e auxiliar didático de outras matérias.

2. O ensino das artes plásticas, como disciplina autônoma, deve figurar no programa da escola secundária, em caráter obrigatório para a maioria das séries, e em caráter facultativo somente para algumas delas.

3. Qualquer que seja o caráter — obrigatório ou facultativo — do ensino das artes plásticas, é importante coordenar esse ensino com o de outras disciplinas ou atividades escolares; esse princípio deve ser aplicado mesmo quando as diversas disciplinas são ministradas por um só professor.

4. Com o fim de oferecer aos alunos bem dotados os meios de desenvolver seu talento e estimular o pendor pelos estudos artísticos, é muito útil que um curso complementar, sem programa definido, receba os alunos que provenham de diferentes classes.

5. Convém colocar o ensino das artes plásticas no mesmo plano de outras disciplinas, não só por seu valor propriamente educativo como pela aquisição de técnicas que êle proporciona.

6. Por ocasião da elaboração dos horários, deve atribuir-se ao ensino das artes plásticas, por ser disciplina autônoma, um número de horas suficiente.

7. Pelo fato de o desenho e as artes plásticas exigirem um ensino mais individual do que coletivo, deveria o número de escolares reunidos numa só classe ser tão reduzido que o professor pudesse ocupar-se de cada um deles.

8. Ao estabelecerem-se programas de ensino para as artes plásticas e a escolha dos métodos correspondentes, deve-se ter constantemente em mira que os fins específicos desse ensino são, sobretudo, os seguintes: a) fins educativos (desenvolvimento das faculdades de observação, imaginação, expressão, autocontrôle, disciplina de trabalho, espírito de colaboração no trabalho de grupo, etc.) ; b) fins culturais (educação do gosto, compreensão e respeito pelas obras de arte, etc.); c) fins práticos (aquisição das técnicas utilizáveis nos estudos, na vida e na profissão); d) fins de orientação (conhecimento da psicologia da criança através de suas tentativas de expressão) ; e) fins de ampla compreensão humana (universalidade da arte, interesse e respeito pelas manifestações artísticas de todos os povos, grandes e pequenos, formação das novas gerações no espírito de humanidade, de amizade entre os povos e de paz).

9. Os programas de estudos para o ensino das artes plásticas devem conceder grande importância à aquisição sistemática de conhecimentos e técnicas; mas eles deverão dar a esse ensino um tal caráter que as atividades previstas para os alunos correspondam, tanto quanto possível, às solicitações da vida.

10. Os programas de estudo e os métodos de ensino relativos às artes plásticas devem levar em conta as diversas fases do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, e seus interesses.

11. Na aplicação dos métodos, na escolha dos assuntos, exercícios e materiais, o professor deve ter a liberdade de adaptar o ensino às circunstâncias locais e às inclinações e necessidades de cada aluno.

12. Um bom método de ensino consiste em encorajar o aluno na pesquisa de sua própria forma de expressão, recorrendo-se ao desenho, à pintura e à modelagem, bem como a quaisquer outros meios pelos quais a criança possa manifestar seus gostos e seu talento.

13. É muito útil que o ensino das artes plásticas se inspire nas tradições artísticas, tanto nacionais como locais.

14. É necessário que o ensino do curso secundário dê atenção ao estudo das obras de arte e sua história, contribuindo esta última para fazer com que o aluno compreenda a evolução

da arte no quadro do desenvolvimento da civilização em cada época.

15. É de grande utilidade que cada estabelecimento de ensino médio disponha de uma sala especialmente aparelhada para o ensino de desenho e atividades conexas.

16. Há grande interesse, sobretudo na escola primária, em que o material e o mobiliário necessários ao ensino das artes plásticas sejam postos à disposição dos alunos, gratuitamente, pelas autoridades escolares ou por outros órgãos; convém também que se utilize, tanto quando possível, mobiliário da própria localidade.

17. Os manuais escolares e as obras literárias devem ser considerados como poderosos auxiliares no ensino das artes plásticas; quer se trate da capa, do papel, dos caracteres tipográficos, das ilustrações — tudo deve concorrer para despertar ou satisfazer no aluno o sentido e o gosto do belo.

18. Torna-se indispensável que as autoridades competentes ponham à disposição dos professores a documentação necessária ao ensino das artes plásticas (gravuras, massas, filmes animados, filmes fixos e diapositivos em cores, etc.); deve-se reservar espaço, nas bibliotecas escolares, para livros de arte e obras sobre técnicas das artes plásticas que possam ser compreendidas ou praticadas pelos alunos.

19. O prédio da escola, por seu aspecto, por suas linhas, sua côr, suas decorações, deve criar em torno do aluno ambiente de bom-gosto e atmosfera estética; procurar-se-á dar esse cuidado sobretudo no que concerne à construção escolar, pátios de recreação e jardins, decoração interna da escola e mobiliário.

20. Na medida do possível, os alunos devem associar-se aos trabalhos de conservação e de embelezamento da escola, bem como preparar manifestações e festas escolares, o que poderão fazer em grupo ou individualmente.

21. A cultura artística dos alunos será muito favorecida pela sua familiaridade com os recursos de arte da localidade (museus, monumentos, coleções particulares, artesanato, artes populares e folclóricas, etc), com as belezas naturais e bem assim com a sua participação ocasional nas diferentes manifestações artísticas (exposições, projeções de filmes sobre arte, etc).

22. Convém encorajar a organização de pequenas coleções itinerantes, que reúnam obras originais ou reproduções de obras de arte, para colocá-las à disposição das diversas escolas.

23. Convém apelar para as autoridades escolares a fim de que elas estudem os meios de dotar as escolas de aparelhos de televisão, graças aos quais o ensino do desenho e das artes plásticas teria, nas localidades mais desprovidas, excelentes pos-

sibilidades de ação; seria então mais fácil organizar um curso por correspondência para estudantes e adultos que residam em lugares afastados dos centros de cultura artística.

24. A utilização universal do cinema, como a de outras técnicas de inegável valor artístico, seus incomparáveis meios de informação sobre a atualidade e seu poder de sugestão, colocam diante do educador um problema de que pouco se ocuparam até aqui; convém que a atração do cinema sobre as crianças seja utilizada para fins elevados, e poderá sê-lo se providenciarmos, desde a escola, a formação de seu julgamento e os tornarmos mais exigentes com relação a essa arte.

25. Sempre haverá possibilidade de se incentivarem exposições de trabalhos de arte dos alunos da mesma cidade ou do país; atividades desse mesmo tipo e de intercâmbio de trabalhos de alunos deveriam ser organizadas no plano internacional.

26. As autoridades escolares devem interessar-se em orientar os estudos dos alunos bem dotados para as artes plásticas.

27. Em vista do caráter geral do ensino primário e da estreita correlação de suas diferentes disciplinas, convém que as artes plásticas sejam ensinadas pelo próprio professor da classe.

28. No curso secundário, os professores de artes plásticas devem ser escolhidos não somente por sua capacidade artística e técnica, mas também por sua aptidão e experiência pedagógica.

29. Na formação do professor primário deve conceder-se grande importância à formação artística do futuro mestre; as artes plásticas e sua história, bem como a caligrafia, deverão fazer parte do programa de estudos destinados a formar professores.

30. Os professores de artes plásticas na escola secundária devem possuir uma formação equivalente à de seus colegas de outras disciplinas, e devem beneficiar-se do mesmo regulamento, da mesma consideração e vantagens.

31. Na formação pedagógica dos professores do ensino primário e secundário, deve dar-se grande importância ao estudo de psicologia e sobretudo da psicologia da expressão, espontânea na criança.

32. Os prédios, decoração interna e o mobiliário dos estabelecimentos de formação pedagógica devem contribuir para criar em torno do aluno-mestre ambiente de bom-gôsto; servirão para ampliar a formação propriamente pedagógica as visitas a monumentos ou exposições e bem assim as coleções escolares de desenhos e trabalhos de arte.

33. Como contribuição aos métodos e reformas relativas ao ensino das artes plásticas, é interessante organizar-se, nos estabelecimentos de formação de professores, museus de trabalhos de arte realizados por alunos desde o jardim de infância até as últimas classes do ensino médio; nesses museus deveriam existir também trabalhos escolares de arte provenientes de outros países.

34. É de utilidade que o ensino das artes plásticas receba sempre sugestões dos inspetores especializados ou de conselheiros artísticos.

35. Convém organizarem-se conferências e cursos ou estágios de aperfeiçoamento, no país ou no estrangeiro, para permitir que os professores de artes plásticas aprimorem seus conhecimentos e entrem em contato com as diversas tendências que se manifestam no domínio do ensino e das artes, e que troquem idéias sôbre todas as questões relativas a sua especialidade.

36. É de grande utilidade que se concedam bolsas de viagem e de estágio a professores em exercício, a fim de que estudem nos próprios locais os monumentos do passado, as obras atuais e os métodos pedagógicos de outras nações.

I CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO COMERCIAL

Realizou-se, na última semana do mês de julho do ano passado, em São Paulo, o I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, planejado pelo Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Diretoria do Ensino Comercial e que teve a cooperação dos órgãos nacionais rmais diretamente ligados ao ensino comercial, como a CAEC e o SENAC. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir as conclusões do certame em apreço, ao qual compareceram professores, educadores, técnicos e inspetores de ensino provindos de vários Estados do País.

Nos três grupos em que se dividiu o certame, chegou êle às seguintes conclusões:

I GRUPO: FUNÇÕES DO ENSINO COMERCIAL

I Parte

I — As funções de qualquer espécie do ensino são duas:

- a) dar ao indivíduo uma formação integral possibilitando-lhe a realização plena de vida; e
- b) fornecer-lhe, para essa finalidade, os conhecimentos e técnicas indispensáveis ao provimento da subsistência e às necessidades do grupo.

II — O problema substancial do ensino é, indiscutivelmente, o da manutenção de adequado equilíbrio entre esses dois objetivos ou funções.

III — Fatôres diversos têm, todavia, perturbado esse equilíbrio no País, sobretudo a partir do momento em que se intensificou o processo de nossa industrialização.

IV — Entre esses fatôres, podem ser mencionados:

- a) a tradição educativa do País, orientada, quase que totalmente, para as carreiras intelectuais em detrimento das de natureza técnica;
- b) o regime de pleno emprêgo, que provoca um deslocamento da mão-de-obra das tarefas manuais, ou primárias, para

as profissões "não manuais" consideradas menos fatigantes ou de maior prestígio social;

c) o ritmo geral do progresso técnico no trabalho, que passou a exigir maior e mais precisa preparação semi-especializada ou especificada.

II Parte

I — Como tipo de ensino, o profissional tem como finalidades:

a) o preparo do indivíduo para a vida; e

b) a formação técnico-profissional que lhe possibilite a aquisição de "status" social, no campo do trabalho escolhido.

II — Conseqüentemente, como ramo de ensino profissional, o ensino comercial terá, sobre a função específica de preparar o indivíduo para qualquer profissão ou ocupação integrada no vasto quadro das atividades do comércio, também a de educá-lo integralmente para a vida.

III — Nesse sentido, o ensino comercial está atendendo em parte às suas funções, no Brasil. Ainda se notam, por exemplo, deficiências na formação qualitativa de profissionais, como a inexistência do funcionamento generalizado dos cursos de formação para aquelas funções do comércio não enquadradas na atividade profissional da Contabilidade. Reconhecer-se-á, todavia, a excelência da Lei Orgânica, em vigor, a que se não pode imputar qualquer causa nesse desatendimento.

IV — Dentro dessa conclusão, recomenda-se:

a) como função primordial da escola a manutenção do justo equilíbrio entre o objetivo profissional dos cursos e a educação moral e cívica do educando;

b) a conveniência duma sólida preparação cultural e técnica do corpo docente, de modo a se poder contar com professores que tanto saibam fazer, como ensinar a fazer;

c) a necessidade de esclarecimento do público sobre as novas oportunidades que vêm surgindo no campo das profissões comerciais, com a expansão e o progresso das empresas;

d) a fixação de regalias profissionais para os diplomados pelos demais cursos técnicos de comércio, que não o de Contabilidade, cuja regulamentação já está feita;

e) a maior objetivação no ensino ministrado, inclusive com o funcionamento do escritório-modêlo, como centro da prática através da movimentação de empresas comerciais fictícias;

f) o desenvolvimento das atividades complementares e extra-curriculares da escola, por indispensáveis à maior eficiência do processo formativo;

g) a oportunidade da assistência técnica à escola, a professores e inspetores como a CAEC, o "Fundo Nacional de Ensino Médio" e o Senac, cujos esforços devem ser coordenados, para maior êxito dos seus empreendimentos;

h) no caso particular das escolas situadas no interior, recorrer às "Missões Pedagógicas" que alcançam os principais centros, de modo a assisti-los, quer no campo da metodologia quer no da didática;

i) onde oportuno, que a escola comercial ou técnica de comércio desenvolva as suas atividades no campo dos cursos de continuação ou dos de aperfeiçoamento, visando a atender à clientela dos cursos práticos ou aprimorar os conhecimentos profissionais dos seus diplomados;

j) quanto ao surgimento de novas escolas, onde se fizerem necessárias, o estabelecimento dum plano de cooperação de que participem as prefeituras municipais, as associações comerciais e as entidades de classe da comunidade;

k) relativamente ao Curso Básico, que se evitem tentativas dum profissionalização precoce, tendo em vista a idade, os interesses e o futuro do educando;

l) para o desenvolvimento dum consciência profissional, a criação e o funcionamento, nas escolas, de grêmios e clubes comerciais, complementados pelas atividades do jornal escolar;

m) de modo especial, que se incentive o funcionamento de cursos para a formação do professorado das disciplinas técnico-comerciais, e de aperfeiçoamento ou especialização para os professores de culturas de comércio, sobretudo no 2.º ciclo.

Coordenador, Horacio Pacheco; relator, Manoel M. de Carvalho; secretário, Dorilo Vasconcelos.

II GRUPO: ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLARES — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1) *Forma de Manutenção da Escola Comercial*

a) Consideradas suas finalidades sociais, é de conveniência que as escolas sejam mantidas por entidades do tipo de fundações, cooperativas e sociedades civis — embora se reconheça respeitável a iniciativa individual, sempre que ela, no plano educativo, realize suas verdadeiras funções educacionais;

b) Sendo a educação um dever do Estado, cumpre-lhe, de maneira decisiva, cooperar na manutenção de escolas, principalmente nas pequenas cidades e vilas, onde, com a carência de recursos, se torne impossível à iniciativa particular contri-

buir, por si só, para o surgimento e manutenção de instituições educativas.

c) É imprescindível que se estimule a participação de pessoas e entidades privadas não ligadas diretamente ao ensino, no incentivo em vista os interesses da comunidade local.

2) *Direção das Escolas, Orientação Educacional e Trabalhos Complementares*

a) Incumbe aos diretores presidir a todos os atos da comunidade escolar nos termos da legislação vigente; para a sua maior eficiência, recomenda-se, no entanto, o funcionamento, nas escolas de comércio, de conselhos consultivos, integrados por professores que se disponham a cooperar no sentido de que a obra educativa se desenvolva com o máximo de aproveitamento;

b) Reomenda-se como necessário um plano para a expansão da orientação educacional e profissional;

c) Para que o processo educativo alcance a sua plena realização, recomenda-se, em cada escola, adequado desenvolvimento das atividades complementares e extracurriculares.

3) *Equiparação, Reconhecimento e Orientação*

a) Reconhecem-se como satisfatórias as condições mínimas exigidas para o reconhecimento ou equiparação das escolas comerciais; pleiteia-se, entretanto, do Ministério da Educação e Cultura, que, nos pedidos de instalação de outros cursos» pelas escolas equiparadas ou reconhecidas, as exigências se limitem ao que seja peculiar ao novo curso;

b) Recomenda-se que a inspeção oficial funcione como processo de colaboração à melhoria do ensino;

c) Recomenda-se também a todos os órgãos e entidades interessadas na melhoria do ensino comercial, inclusive o Ministério da Educação e Cultura e o Senac, a realização de cursos, congressos e conferências para inspetores, diretores de escolas e professores, com o objetivo de elevar o grau de eficiência do ensino ministrado.

4) *Edifício Escolar*

a) Considere-se indispensável o auxílio do poder público para a melhoria e ampliação do edifício escolar, conforme planejamento adequado, quer técnico quer financeiro;

b) A cessão de prédios escolares municipais e estaduais às escolas comerciais é providência que se impõe à sobrevivên-

cia de inúmeras entidades educativas desprovidas de recursos financeiros suficientes;

c) Recomenda-se às prefeituras que, no planejamento urbanístico, sejam previstas e reservadas áreas adequadas para a edificação, a longo prazo, de escolas, considerando-se o crescimento da população;

d) Recomenda-se também aos poderes públicos o estabelecimento de planos de financiamento exequíveis, a juros razoáveis, para a construção de escolas de comércio;

e) É providência conveniente que o Ministério da Educação e Cultura forneça planos e projetos para a construção de escolas de comércio em perfeita consonância com as condições locais;

f) Na medida de suas possibilidades, as escolas comerciais procurarão instalar e melhorar "salas-ambientes" indispensáveis ao ensino de certas disciplinas como a geografia, as ciências naturais, a mecanografia, a merceologia, caligrafia,, desenho etc.

5) *Material Escolar*

Estima-se que a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial considere, no seu programa de realizações, o fornecimento de material escolar indispensável ao ensino especializado, com máquinas de escrever, projetores cinematográficos, gravadores, etc, mormente agora em virtude das dificuldades de importação.

Coordenador: Maurício de Magalhães Carvalho; relator: Moacir Maranhão; secretário: Aníbal Teixeira de Sousa.

III GRUPO: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL,

Considerando os múltiplos problemas que se delineiam no campo da orientação, e os dispositivos legais a ela pertinentes em nosso sistema escolar, propõe-se a seguinte conceituação:

1) *orientação educacional*, que deve ser entendida como assistência ou auxílio prestado ao educando, com a colaboração de seus pais e professores, para o fim de desenvolver-lhe a personalidade no sentido integral, cuidando especialmente dos casos-problemas;

2) *orientação profissional*, assistência ou auxílio oferecido ao adolescente, para escolha racional da profissão mais adequada à sua personalidade, e, ainda, para o seu encaminhamento ao tipo de curso mais conveniente à sua formação profissional;

3) *orientação escolar*, assistência ou auxílio dado aos alunos, quanto às técnicas e método de estudo, com vistas à maior eficiência da aprendizagem;

4) *orientação pedagógica*, auxílio ou assistência prestados aos professores, na seleção de métodos e processos que visem a maior eficiência do ensino e na adoção de atitudes mais adequadas aos objetivos da educação.

Da apreciação dos diversos aspectos mencionados, chegou-se às seguintes conclusões comuns à orientação educacional e à profissional:

1) Reputam-se essenciais, na obra educativa a que a escola se propõe, a orientação educacional e a profissional; sua implantação nos estabelecimentos de ensino comercial, entretanto, envolve recursos técnicos e orçamentários, de regra superiores a suas possibilidades atuais.

2) Propõe-se, para remediar a carência de pessoal especializado, que sejam realizados cursos de formação de orientadores cujos alunos deverão ser escolhidos entre os egressos dos cursos de pedagogia das Faculdades de Filosofia.

3) Recomenda-se, ainda, a colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, cuja atividade, no setor da orientação profissional para o comércio, é pioneira neste País, no sentido de um planejamento em que se proporcionem aos cursos comerciais, técnicas e recursos, sem os quais dificilmente serão exequíveis os dispositivos legais pertinentes à matéria.

4) Quanto à orientação educacional, em particular, e na qual cada vez mais se projetam as técnicas modernas das Relações Humanas, são lembrados:

a) recreação; b) atividades de grupo (clubes desportivos, filatélicos, literários, filológicos, círculo de estudos); c) cinema educativo; d) conselho de alunos, visando à sua colaboração efetiva na Administração Escolar; e) Associação de "Pais de Alunos"; f) colaboração do psiquiatra, do psicólogo, do assistente social e do responsável pela formação espiritual, no estudo dos casos-problemas; g) excursões e visitas, previamente preparadas; h) outras atividades educativas, indicadas pela comunidade escolar.

Com referência à *Orientação Profissional*, recomenda-se:

a) informação profissional aos alunos através de *filmes*, *cartazes*, *palestras*, *visitas e exposições*, em que fiquem ressaltadas as suas diferentes oportunidades no comércio;

b) ao término do Curso Básico, *encaminhamento* para o emprêgo, ou o *ingresso* em um dos cursos técnicos, conforme o "grau de inteligência", "das aptidões" e "traços de personalidade", revelados através de:

- 1.º) entrevista com os professores;
- 2.º) entrevista com os pais;
- 3.º) entrevista com o aluno;

- 4.º) exame psicotécnico, completo;
- 5.º) exame médico, especializado, e
- 6.º) índice da conjuntura econômica do mercado de trabalho;

e) quando da conclusão do Curso Técnico, adoção do mesmo processo, no que tange à escolha do curso superior mais adequado ao estudante.

À vista dos fundamentos científicos da orientação profissional, cuja validade de indicação já se pode acentuar a partir dos doze anos de idade, recomenda-se o seu emprêgo no sentido de um mais acurado acompanhamento da vida do educando, permitindo-lhe maior êxito escolar e profissional, e possibilitando-lhe reajustes, facilitados graças à articulação existente entre os cursos de grau médio.

Recomenda-se, afinal, um perfeito entrosamento da Orientação, no intento de facilitar-se a tarefa urgente e ingente do preparo e recrutamento de professores devidamente interessados no trabalho educativo da escola, visando à formação integral do educando.

Coordenadores: Maria Junqueira Schmidt, Pierre Weil; relator, Álvaro Pais de Barros Filho; secretário, José Moacir Meneses.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Em ato realizado no dia 14 de abril do corrente ano, no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, tomou posse no cargo de Diretor do Ensino Secundário o professor Gildásio Amado que, na ocasião, proferiu o seguinte discurso:

"Ao assumir o cargo de Diretor do Ensino Secundário, agradeço a confiança com que me honram, V. Exa., Sr. Ministro Clóvis Salgado, e o Excelentíssimo Sr. Presidente da República, Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Escolhendo para este posto um professor do Colégio Pedro II, distinguiu o Governo o centenário instituto padrão do ensino secundário, simbolizando nesse ato a harmonia que tem reinado entre a atividade educacional do Estado e os esforços que no mesmo sentido e com os mesmos ideais desenvolve o ensino particular.

Bem compreendo as novas responsabilidades que acabam de me ser confiadas, tanto maiores quanto por este cargo passaram algumas das mais destacadas figuras da nossa educação, dentre as quais desejo salientar o saudoso Euclides Roxo e os professores Haroldo Lisboa da Cunha e Roberto Acióli, membros ilustres da Congregação do Colégio Pedro II, desse Colégio de tão gloriosas tradições e que tantos valores tem fornecido à alta administração desta cidade e do

país e que ainda agora se projeta, no grande cenário da vida pública nacional, por uma de suas mais eminentes figuras, o professor Álvaro Lins, cuja presença nesta solenidade tanto nos prestigia e sensibiliza, quer pela alta função com que o govêrno distinguiu os seus notórios predicados de intelectual e homem público, quer pela boa e constante amizade que nos liga.

Não poderia desconhecer a amplitude e a complexidade dos problemas de nosso ensino secundário. O seu extraordinário crescimento em nosso país, que reflete o fenômeno universal da generalização de ensino médio a todas as camadas sociais. esse fenômeno, que decorre de profundas transformações da estrutura social, significa que as classes populares aspiram a um nível mais elevado de vida e de cultura para que possam representar um papel maior nas responsabilidades coletivas.

A rapidez com que se vêm processando essas transformações não permite que a renovação do ensino as acompanhe no mesmo ritmo.

Existe, portanto, um desajuste — e não só no Brasil — entre a atual estrutura do ensino e as novas realidades sociais.

Uma das manifestações mais evidentes desses desajuste é a enorme desproporção que se verifica na afluência para os cursos secundários e os cursos profissionais. A invasão do ensino médio é uma torrente. Os estudantes se distribuem tumultuosamente

tuosamente pelos ramos do ensino, sem que se atendam aos elementares preceitos da pedagogia, e por isso muitos ficam no caminho ou não logram acesso às academias, ficando desajustados e se lançando à aventura de qualquer trabalho de fraco proveito e limitados horizontes como acentua a recente mensagem do Sr. Presidente da República ao Congresso Nacional, num de seus tópicos mais felizes do capítulo referente à educação. Há assim um verdadeiro desperdício das capacidades naturais da juventude, e, portanto, da maior riqueza potencial da nação.

O congestionamento do ensino secundário tem ainda a grave consequência de diminuir a escolaridade, porque os colégios, para atender à grande procura de matrículas, são obrigados a fracionar-se em turnos, e, por falta de tempo, a restringir as suas atividades ao aprendizado intelectual, deixando assim de fornecer aos educandos a vida, a vivência escolar, com as suas enormes possibilidades educativas.

A solução que se propõe ou que em certos países já é adotada, para esse problema fundamental da educação contemporânea, criada pela vertiginosa expansão do ensino médio, é a diferenciação deste ensino por desdobramento em vários tipos, ou, ao menos, pela flexibilidade dos currículos.

O Brasil já tem um sistema educacional de grau médio de certo modo diferenciado, com os seus tipos secundário, comercial, e técnico. Avançando, sob certos aspectos educacionais, em relação a outros povos, o Brasil vem valorizando o seu ensino médio-profissional, do que a maior demonstração é a importante Lei da Equivalência.

É certo, porém, que, apesar dos esforços já realizados, visando a esta valorização, a nossa mocidade ainda se encaminha, com predominante e não orientada preferência, para os ginásios secundários.

Urge, por isso, prosseguir no incremento do ensino técnico-profissional, articulá-lo cada vez mais com os outros ramos do ensino, como preconiza o ministro Clóvis Salgado, em seu discurso de posse, procurando-se também inculcar a compreensão no valor daquele ensino a fim de que para êle se dirijam os estudantes que se encontram deslocados no curso secundário.

Bem afirma a mensagem presidencial que a medida mais urgente, no setor do ensino secundário, é a reforma de sua Lei Orgânica, cujo projeto, em discussão no Congresso Nacional, tem como principais objetivos corrigir a excessiva centralização e permitir maior flexibilidade curricular, objetivos esses que realmente refletem a tendência moderna do ensino nos países a cujos sistemas educacionais sempre se filiou o Brasil.

No desempenho de minhas novas funções, emprestarei a mais sincera e dedicada colaboração à obra que o ministro Clóvis Salgado deseja realizar, dando especial atenção ao plano de assistência do govêrno ao ensino com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, de acôrdo com os objetivos de maior interesse público para os quituidos.

Será também preferentemente de assistência a atuação da Diretoria no que diz respeito às demais tarefas de sua competência. Assistência às administrações dos estabele-

cimentos de ensino, aos seus diretores, para a solução dos problemas que lhes dificultam a atuação, no nobre mister a que como educadores se dedicam. Assistência aos professores nos vãos aspectos. Em que se desdobra a sua árdua e patriótica atividade, assistência aos estudantes pela concessão, aos desprovidos de recursos, do maior número possível de bolsas de estudo.

Estou certo de que contarei com a Prestimosa colaboração dos inspetores de ensino, dos funcionários técnicos e em geral de todo o competente e dedicado funcionalismo da Diretoria.

Espero contar com o apoio de todos quantos contribuem para o aperfeiçoamento do ensino, das autoridades de educação, dos diretores de colégios, dos professores.

Manteremos estreita cooperação com o Colégio Pedro II, reconhecido o papel relevante que desempenhou e desempenha no desenvolvimento do ensino secundário com as prerrogativas que lhe asseguram suas gloriosas tradições e a lei, dentre as quais sobreleva a de, por sua Congregação, elaborar os programas mínimos e as instruções metodológicas das diversas disciplinas.

Aos meus colegas e amigos daquela casa, que sempre me honraram com seu apoio e que agora me animam com a sua presença, meus sinceros agradecimentos. Ao ilustre diretor do Internato, professor Vandick Londres da Nóbrega, com quem compartilhei, por vários anos, das responsabilidades da direção daquele estabelecimento, e, sempre com identidade de propósitos e inalterável harmonia, do que muito me honro, quero agradecer muito especialmente a prestigiosa solidariedade que traz a este ato.

E, para concluir, renovo a V. Exa., Sr. Ministro Clóvis Salgado, o meu agradecimento, e assumo o compromisso de, seguindo a sábia orientação de V. Exa., em que se dedica minha experiência e todas as minhas energias a serviço do desenvolvimento no ensino secundário".

— Realizou-se, no dia 14 de maio do corrente ano, a solenidade de abertura das aulas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, órgão do Ministério da Educação e Cultura, que, durante o ano letivo de 1956 ministrará cinco cursos regulares.

esses cursos, que serão de Filosofia, Sociologia, Economia, Ciência Política e História, já têm seus programas elaborados, incluindo sempre uma parte referente ao Brasil. Os horários de aulas semanais para cada curso abrangem, além de aulas teóricas, um seminário e trabalhos de grupos, de acôrdo com o critério a ser adotado em cada curso.

O Curso de Sociologia, que será ministrado pelo Prof. Guerreiro Ramos, funcionará em aulas teóricas às quintas e sextas-feiras, com um seminário às quintas-feiras, dividido o seu programa em três partes: a) situação atual do pensamento sociológico; b) conjuntura mundial, à luz da sociologia; c) interpretação sociológica da sociedade brasileira. Esta última parte tratará das tentativas de interpretação do Brasil: a formação da sociedade brasileira, à luz da sociologia da aculturação; o tema do caráter nacional do Brasil, a transplantação da literatura sociológica e para-sociológica sobre o Brasil; a colonização do Brasil como empresa comercial; a interpretação do Brasil através da lei da duplicidade, do ponto de vista diacrônico, a relação de classe no

Brasil; o problema da cultura; análise globalista da realidade nacional na atualidade.

O Departamento de Economia será chefiado pelo Prof. Ewaldo Correia Lima. Seu horário assinala aulas às 2.^{as} e 3.^{as} feiras, pela manhã, com um seminário às 2.^{as} feiras. O programa compreenderá três partes: 1) A Economia Ocidental pós-medieval até o começo do século XX; 2) A Economia no século XX; 3) A Economia Brasileira. Esta última divisão comportará cinco novos capítulos: a) Economia Colonial; b) Economia Semi-Colonial; c) Situação do Brasil atualmente; d) Análise crítica das interpretações da história da Economia Brasileira e da situação atual; e) Problemas e perspectivas da Economia Brasileira.

Caberá ao Prof. Cândido Antonio Mendes de Almeida chefiar o Departamento de História, que funcionará às 4.^{as} e 6.^{as} feiras em aulas teóricas, pela manhã, com um seminário às 6.^{as} feiras. De três partes consta o programa: 1) Introdução à História como fenômeno e idéia; 2) O processo histórico; 3) História do Brasil, abrangendo as fases colonial e semi-colonial e de transição, incluindo-se nesta última as crises da classe média, de 1922 a 1930, o Estado Novo (o trabalhismo e a presente conjuntura histórica do país).

O Curso de Ciência Política será lecionado pelo Prof. Hélio Jaguaribe, constando de quatro capítulos: a) A Política como fenômeno e como idéia; b) História do Processo Político e História das Idéias Políticas; c) A Política no século XX; d) Estudo da Política Brasileira, dividido em três partes: 1) Do colonialismo à superação do semicolonialismo; 2) A política de clientela e o Estudo Cartorial; 3) O desenvolvimento e a

reforma, o Estado Funcional e requisitos para o Estado e o Governo funcional brasileiro.

O Curso de Filosofia será dividido em dois setores: Filosofia Geral, a cargo do Prof. Álvaro Vieira Pinto; e Filosofia do Brasil, pelo Prof. Roland Corbisier. A primeira parte será lecionada até julho, enquanto a segunda de agosto a novembro. A Filosofia Geral compreenderá quatro divisões: Filosofias Grega, Medieval, Moderna e Contemporânea, enquanto Filosofia no Brasil abordará três temas: 1) Filosofia e Circunstância; 2) A Circunstância Brasileira; 3) História e Prognóstico.

No segundo semestre deste ano letivo, o I. S. E. B. patrocinará três cursos extraordinários: 1) Cibernética (ciência que trata do controle do homem e dos mecanismos), a cargo do Prof. Ernesto Luís de Oliveira Júnior; 2) Relações Exteriores do Brasil, pelo Prof. Cleanto de Piva Leite; 3) Filosofia da Ciência, pelo Prof. Plínio Sussekind Rocha. Todos esses três cursos serão dados em oito palestras, de uma hora cada.

MINAS GERAIS

Somente 3% da população em idade escolar das zonas urbanas de Minas Gerais permanecem sem escolas, segundo revelam os dados contidos no último relatório do Serviço de Estatística do Ensino desse Estado. Tendo a matrícula efetiva abrangido, no ano de 1955, 506.220 alunos, quase foi totalmente coberta a população escolar (7 a 14 anos), calculada em 522.084 crianças. Na zona rural, porém, a taxa de escolaridade ainda é baixa, pois o *deficit* é da ordem de 74%, faltando

escolas para 903.119 crianças, das 1.218.198 que constituem o total em idade escolar.

Minas Gerais disputa com São Paulo o primeiro lugar quanto ao número de unidades escolares e de matrículas nos cursos primários. Em 1953, havia no primeiro desses Estados mais escolas, enquanto no segundo a soma das matrículas era mais elevada. Em 1955, a rede escolar do ensino primário geral de Minas Gerais compreendia 13.432 unidades com um corpo docente de 27.681 professores e a matrícula efetiva, incluindo desde o pré-primário até o complementar, de 964.252 alunos. Comparando-se esses dados com os do ano de 1947, vê-se que, no curso de nove anos, foram criadas 4.597 escolas, tendo aumentado de 8.600 o número de professores e de 355.044 o de matrículas.

Apesar dos progressos verificados nas escolas primárias mineiras, continua a ser grave, como aliás em todas as demais unidades do país, o problema da evasão escolar. Sabe-se que a grande maioria dos alunos interrompe seus estudos nas primeiras séries, sendo poucos os que concluem os cursos primários e menos ainda os que têm acesso ao ensino médio. A composição das matrículas nas escolas de área urbana da capital e do interior indica que de 40 a 44% dos alunos freqüentam a primeira série e apenas 13% a última série do curso primário; nas escolas do quadro rural, a primeira série chega a absorver 68% das matrículas e a última apenas 0,11%. A percentagem dos alunos que conclui o curso primário varia de 13% em Belo Horizonte a 7% na área rural do Estado.

PARANÁ

Inaugurando o edifício da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Paraná, o Presidente da República, Dr. Juscelino Kubitschek, pronunciou em 26 de abril do corrente ano o seguinte discurso:

"Dirijo-me, no dia de hoje, principalmente aos estudantes que esta Casa de ciência passará a acolher de agora em diante. É com os jovens que vão fazer da ciência econômica o seu instrumento de trabalho, que desejo falar neste ensejo.

Não serei longo nem me estenderei sobre teorias que, a rigor, não conheço, pois, como o sabeis, sou — de formação — um médico que a vida pública elegeu para uma missão, em obediência aos desígnios secretos da Providência. Sou, outrossim, de uma geração que surgiu quando ainda não existia a profissão de economista, de uma geração que aprendia as disciplinas que agora ocupam as vossas horas de estudo, de forma incerta, através de leituras, de comentários ligeiros e principalmente do contato direto e prático com os fenômenos econômicos.

Hoje, tudo mudou, e a profissão de economista é não só das mais procuradas pela mocidade estudiosa, como corresponde a uma premente necessidade do Brasil, País em plena transformação, em fase de procura de si mesmo, sequioso de poder analisar e prever o que se passa nas suas fronteiras. O fenômeno econômico era, até ontem, alguma coisa que suportava os cuidados de simples bom senso, mesmo desamparado de quaisquer conhecimentos especiais; vivia-se uma fase lenta, as coisas se processavam sem atropelo, estávamos longe das convulsões dos dias presentes. este País não ini-

ciara a sua marcha desabalada, as suas investidas para a conquista de um desenvolvimento agro-industrial, que passou a ser uma decorrência e mesmo uma imposição do nosso crescimento populacional.

De uma hora para outra, deixamos de ser um país despreocupado, em que se podia viver rezoavelmente sem muitas lutas, e enfrentamos um fenômeno de aceleração que causa espanto aos observadores estrangeiros acostumados a ver e examinar os exemplos mais extraordinários. Em um quarto de século, tudo se agigantou, o consumo começou a aumentar de volume em escala geométrica, a produção foi obrigada a expandir-se, também, em todos os seus aspectos e domínios.

A industrialização do Brasil perdeu o seu caráter primitivo de simples artesanato e deu um salto para frente, espetacular. Tudo isso criou angústias, dificuldades, lutas, e principalmente um desequilíbrio que seria assustador, se não fosse, o que se está passando, um fenômeno de expansão incoercível.

Nasceu vossa profissão, vossa vocação, vossa especialidade da presção exercida pela necessidade de análise, de conhecimento do que ocorre em nosso País. Sois forçosamente a conseqüência de um novo Brasil. O Brasil que os homens de minha idade encontraram era diferente. Nele só ressoavam os problemas cívicos. Só existiam os acontecimentos políticos, quase que exclusivamente, pois apenas alguns solitários procuravam examinar mais profundamente o fato econômico; só encontrava eco, na minha juventude, o que se ligava ao cívico, à ética, às leis jurídicas. Sem desprimor para os cultores do direito, para a advocacia, que é profissão alta, nobre, au-

têntico sacerdócio, a verdade é que então vivíamos a fase do bacharelismo, que se caracterizava nessa ocasião por um excesso de amor às fórmulas, ao acessório. Os doutores, muitos ilustres e dignos, não viviam porém o drama do Brasil e na verdade, apesar disso, o Brasil passava tão mediocrementemente bem, que dispensava maiores solitudes e cuidados.

Vós, meus amigos, correspondeis a uma necessidade do novo Brasil. Por isso é atual e indispensável que vos prepareis bem, que vos armeis de conhecimentos certos, para virdes ajudar à nossa Pátria a carregar a cruz de sua expansão desmedida e extraordinária.

Tudo o que vos quero dizer deriva de um contato íntimo que tive com a realidade. Hesitaria em vos aconselhar um livro, em vos indicar um caminho no plano da teoria, em vos recomendar uma doutrina, mas estou em condições de vos dar um conselho. esse conselho consiste no seguinte: não sejais desatentos aos estudos, procurai ler, ouvir as lições dos mestres, utilizai o mais possível as experiências alheias, mas procurai também observar, vós mesmos, diretamente a realidade, e tratai de concluir, sempre de acôrdo com a vossa intuição, do fato vivo, do acontecimento, de tudo o que a verdade serviu e ofereceu ao vosso campo de observação.

Conhecei bem e profundamente as teorias, mas não vos limiteis a isso. Ainda vos adiantarei o seguinte: não sejais, nunca puros teóricos, pois essa não é a melhor maneira de atuar profundamente. Procurai aproximar o que vos ensinarem os livros, os tratados e os vossos competentes mestres, dos ensinamentos mais modestos e práticos, da lição das coisas vivas e que muitas vezes transcen-

dem dos conceitos. Não bastará aos economistas conhecer a linguagem apropriada, a maneira de classificar corretamente os fatos — é de essencial importância a interpretação desses mesmos fatos de acôrdo com o ambiente e as condições peculiares de vida do povo.

Estou certo de que esses são os conselhos também dos que vos transmitem as noções e os ensinamentos da ciência a cujo aprofundamento ides. dedicar a vossa existência.

Uma coisa desejo que fique bem gravada na vossa memória, o que eu próprio aprendi viajando — por toda a parte neste grande País de Brasil é uma grande nação, é um império. Como grande Nação, como Vasto império é que deve ser considerado e interpretado. Não vos deixeis impressionar com os pessimistas, os profetas da desesperança, os que só se manifestam para desestimular e desarmar as energias; nem segui os que se entregam ao otimismo falaz e boato, os que vêem tudo côr de rosa, os que acham bom e propício. Na verdade, vivemos um momento difícil, num país difícil. Há muitos perigos a conjurar.

Se me perguntardes qual o caminho a seguir, qual o remédio que acho aconselhável, em vós direi apenas que a crise presente será conjurada com energia no trabalho, bom preparo técnico e espírito público. Temos muito a construir e nos devemos desempenhar de nossa tarefa com largueza de visão e probidade.

Amai o Brasil, amai o vosso grande Estado — esta generosa e bela terra do Paraná, cujo desenvolvimento é um motivo de confiança no destino de nosso País. Preparai-vos bem e depressa, pois este País tem necessidade, com a maior ur-

gência, do vosso concurso, do vosso entusiasmo criador e de vossa ciência.

Presidente da República numa hora de trabalho ingente, suportando um verdadeiro martírio todos os dias, cheio de preocupações, encontrei, assim mesmo, no meu tempo escasso, um meio de vir conviver um momento com a vossa juventude. esse tempo é o que de mais importante disponho e não vos quis recusar

Preparai-vos, meus amigos, para a luta áspera que vos espera, pelo recrutamento de nosso País. O que o Brasil vos pode oferecer na hora crítica que atravessamos é apenas a oportunidade de trabalhar pelo bem comum. E isso é um grande favor de Deus".

RIO GRANDE DO SUL

À Assembléia Universitária da Universidade do Rio Grande do Sul, em sessão solene, realizada a 2 de fevereiro do corrente ano, ocasião em que foi ministrada a aula inaugural do corrente ano letivo, o Professor Eliseu Paglioli, Reitor da Universidade, apresentou a seguinte exposição:

"Senhores Professores:

Em obediência ao preceito estatutário, dirijo-me a esta Colenda Assembléia Universitária, a fim de expor, em linhas gerais, as principais ocorrências da vida escolar e administrativa da Universidade do Rio Grande do Sul, no decurso do ano letivo de 1955.

Inobscurecível, sem dúvida, o sentido do relevo e da responsabilidade dessa tomada de contato com a Magna Assembléia, que reúne e

exprime o pensamento, o espírito, a vontade, a alma, enfim, da Universidade.

E, para realce da solenidade, estão presentes, como convidados especiais, os ilustres educadores Professores Abgar Renault, da Universidade de Minas Gerais, e Lafayette Garcia, Diretor do Ensino Comercial, figuras ímpares nos quadros do organismo educacional brasileiro, aos quais rendemos o tributo do respeito admirativo da simpatia e da solidariedade pela ação cultural e universitária que têm desenvolvido.

Nesse entrelaçamento e aproximação, que propicia o intercâmbio universitário, se aprimoram e fortalecem os vínculos da solidariedade e cooperação, que devem presidir à vida e à ação das Universidades.

A projeção social, cultural e científica dos organismos universitários é de tal magnitude, que urge de todos com responsabilidade na orientação e condução dos seus destinos, fixar posição, apontar recursos nesta fase histórica de tão profundas transformações.

Não quer a Universidade do Rio Grande do Sul, por omissão, desídia ou negligência culposa, descumprir sua missão formadora e social.

Sempre que se lhe oferece o ensejo, convoca valores, abre suas cátedras às expressões vigorosas da inteligência brasileira, para que, pela doutrinação oportuna, pela pregação desapassionada e imparcial de idéias e princípios, se iniciem e pesquisem soluções para os problemas contemporâneos.

Eis o motivo do convite ao eminente educador, catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade Mineira, homem público de larga projeção, pelas elevadas funções que tem exercido como Diretor do De-

partamento Nacional de Educação, Secretário de Educação e Ministro de Educação e Cultura, para, ao ensejo desta Assembléia, ministrar a aula inaugural dos nossos cursos.

No limiar da exposição que o Reitor faz à Assembléia Universitária, quer manifestar ao excelso Professor Abgar Renault e ao ilustre Diretor do Ensino Comercial, Professor Lafayette Garcia, a cordialidade e o reconhecido sentimento de simpatia com que os acolhe em seu seio.

Senhores Professores:

Devo, agora, apresentar-vos um breve e sucinto relato da vida universitária.

I — *Apreciações Gerais*

Numa apreciação panorâmica sobre a Universidade do Rio Grande do Sul, é possível afirmar vem ela realizando, em linha progressiva, com objetividade e pleno rendimento, suas finalidades orgânicas.

Tem-se caracterizado a acentuada evolução de nossa Universidade, quer no sentido material — pelo reaparelhamento técnico de suas Faculdades, Escolas e Institutos pela ampliação das instalações existentes, pela construção de sedes para novos cursos — quer no sentido institucional ou dinâmico, através dos organismos de pesquisa científica, cursos de extensão, de aperfeiçoamento, jornadas e congressos.

Sem dúvida, esse trabalho para o qual todos os setores da Universidade, sem distinção, estão mobilizados com decisão e idealismo, tem contribuído para dar à Universidade do Rio Grande do Sul destacada posição.

Há generalizado anseio, nos meios docentes e discentes, por uma maior flexibilidade na sistemática

do ensino, com a definitiva consagração, em moldes compatíveis com as peculiaridades brasileiras, do princípio da autonomia universitária.

Dentro do campo próprio que lhe reserva a legislação federal e o seu Estatuto, vem a Universidade, com a adoção de novos Regimentos, modificando e atualizando seus cursos no sentido da maior eficiência.

Posso registrar que a fase de consolidação da Universidade, nos moldes propiciados pela Lei nº 1.254, que instituiu o sistema federal de Ensino Superior, foi realizada plenamente.

Estão, nos pontos básicos e fundamentais, sanadas as deficiências e assentadas as condições materiais e técnicas, isto é, a infra-estrutura do labor universitário.

Ê certo que as exigências de progresso e de renovação são incessantes e permanentes, sinal de vida e de ação do organismo.

Mas, para supri-las, tem a Universidade contado com a compreensão e o apoio do Poder Público.

O nosso magnífico Centro Médico, em construção, superou, com a transferência das responsabilidades contratuais para a Universidade, mercê da federalização desta, a rotina e os óbices que lhe entravavam a marcha.

Acelerado tem sido o ritmo das obras, para os quais não têm faltado os necessários recursos financeiros.

E, em breve, contará a Universidade e o Rio Grande do Sul com um Hospital de Clínica modelo.

A vida social universitária é outro aspecto que tem merecido a atenção da Reitoria. No edifício Central da Universidade, quase concluído, se criarão condições permissíveis de uma atuação plena dos órgãos que

formam o sistema da vida social: — associações de professores, estudantes, ex-alunos, funcionários, o teatro, etc.

No setor do ensino registra-se a instituição de novos cursos: — de medicina, em Santa Maria; de Administração Pública e Sociologia e Política, a par dos cursos de pós-graduação e extraordinários.

Convênios tem a Universidade realizado com o Estado, para a realização de cursos de aperfeiçoamento para servidores públicos; com a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, de que é Presidente o dinâmico Professor Lafayette Garcia, presente a este alto, para a de formação pedagógica, de aperfeiçoamento técnico, de professores, Diretores e Secretários das Escolas que formam a rede do ensino comercial no Estado.

Da articulação feita com o Ensino Comercial, através da Faculdade de Ciências Econômicas, resultou a inclusão da Escola Técnica que esta mantém como estabelecimento padrão, cedendo o Fundo Nacional do Ensino Médio, dotação especial para aumento de seu prédio, a fim de nele serem instalados todos os cursos técnicos de comércio e os órgãos de coordenação do Ministério.

Os mesmos entendimentos processam-se com o Ensino Secundário, relativamente à posição que o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia poderá vir a exercer. Coloca-se a Universidade, de modo ativo e dinâmico, a serviço pleno da causa da educação nacional, situando-se no centro da ação oficial e abrangendo o problema na sua totalidade, fiel aos postulados que lhe dão sentido e contextura.

II — *Institutos e Centros de Pesquisas*

Estão em pleno funcionamento os seguintes organismos dedicados a pesquisas científicas em nossa Universidade:

Centro de Estudos e Pesquisas Físicas.

Instituto de Fisiologia.

Instituto de Ciências Naturais.

Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas.

Instituto de Medicina Experimental.

Instituto de Pesquisas Biofísicas.

Ê de se destacar, quanto às atividades desses centros de pesquisas no ano transato, o intenso labor científico e cultural realizado.

No Instituto de Ciências Naturais, registro o plano em execução da pesquisa sôbre os processos evolutivos dos seres sexuados, com experiências pioneiras que visam alterar o curso dos destinos evolutivos de uma raça dentro do seu "habitat" natural.

Essas experiências, pela sua importância, dada a aplicabilidade dos seus resultados à espécie humana, polarizaram a atenção e o interes-

garam, em nosso meio, pesquisadores e cientistas das mais renomadas entidades científicas e universitárias, nacionais e estrangeiras. Entre eles os professores Theodosius Dobzhansky, da Colúmbia University; Charles Birch, da University Sidney, Austrália; Freidenberg, do Instituto de Genética de Copenhagen; Bruno Battaglia, da Universidade de Pádua, e Profs. Pavan e Da Cunha, da Uni-

versidade de S. Paulo. Todos esses trabalhos e estudos têm merecido o apoio moral e material do Conselho Nacional de Pesquisas e da Rockefeller Foundation.

Na seção de Zoologia, processasse o levantamento faunístico do Estado.

Na seção de Paleontologia, realizam-se estudos sistemáticos e estatigráficos, de interesse para a determinação das camadas petrolíferas no Estado.

No Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas, a par do levantamento dos índices da conjuntura econômica do Estado, em trabalhos censográficos sôbre os principais produtos da economia rio-grandense, foi feito um amplo inquérito do padrão de vida da classe operária, para a apuração do índice de preços ao consumidor. De grande projeção foi a Jornada de Economia e Finanças realizada com a participação direta daquele Centro e das mais destacadas instituições técnicas e científicas do País.

No Centro de Pesquisas Físicas continuaram os estudos sôbre o microscópio de ponta luminosa voadora, tendo sido executados também trabalhos de pesquisas para o Instituto Experimental do Carvão.

se do mundo científico. Congre-

III — *Atividades Escolares*

Matrícula — Os limites de matrícula mantiveram-se sem alteração. Embora tenha a Universidade ampliado de modo considerável as instalações de quase totalidade de seus estabelecimentos, não é possível aumentar aqueles limites, pelo menos nas condições atuais, pois que, premeida pelas circunstâncias e sob a

pressão da necessidade, já anteriormente, como ocorreu na Faculdade de Medicina e na Escola de Engenharia, se modificaram os limites de matrícula, com base nas ampliações dos respectivos prédios. Também, é de se considerar que qualquer modificação naqueles limites, para não se quebrar a eficiência dos trabalhos escolares, exige outros recursos, em pessoal e material. Não obstante, os números abaixo contam como tem a Universidade correspondido à procura do corpo estudantil.

Assim, para mil duzentas e sessenta vagas em todos os seus cursos, candidataram-se, em 1955, dois mil quatrocentos e cinquenta e dois estudantes. Foram aprovados apenas setecentos e cinquenta e sete, o que representa trinta e um por cento dos inscritos e sessenta por cento das vagas existentes. Todos os aprovados foram aproveitados.

A matrícula geral da Universidade, no ano passado, foi de 3.534 alunos.

Diplomou a Universidade, naquele ano, setecentos e vinte e oito alunos.

Concursos — Prosseguiu, com regularidade, no ano de 1955, o plano de preenchimento, por concurso de títulos e provas, das cadeiras providas interinamente nos vários institutos.

Realizaram-se oito concursos, sendo um na Faculdade de Farmácia de Santa Maria; três na Escola de Agronomia e Veterinária; dois na Faculdade de Ciências Econômicas; um na Faculdade de Direito de Porto Alegre e um na Faculdade de Odontologia de Pelotas.

Merece especial registro a regularização definitiva da Faculdade de

Medicina de Santa Maria, como nova unidade integrante da Universidade.

O referido curso, que vinha funcionando, desde 1954, em caráter precário, foi oficializado mercê da Lei n. 2.712, de 21 de janeiro de 1956.

Representa a nova Faculdade uma conquista dos universitários daquela cidade, e veio abrir novas possibilidades ao corpo estudantil.

TV — Vida Estudantil

Continuou a Universidade, como nos anos anteriores, a manter constante contato com a Federação e os Centros Acadêmicos, visando incentivar e desenvolver as atividades associativas e assistências, bem como fomentar a realização de excursões de estudos e de intercâmbio cultural, tendo dispendido para tal fim a apreciável importância de um milhão, oitocentos e vinte e seis mil, quatrocentos e quarenta e dois cruzeiros e noventa centavos.

Tem procurado a Universidade, em colaboração com seus institutos, transformar as excursões recreativas em estágios de estudos ou bolsas. Assim tem sucedido com as do curso médico, por exemplo, que tão benéficos resultados tem proporcionado. Visando um melhor aproveitamento desses recursos, regulamentou a Reitoria determinados aspectos dessas excursões.

V — Rádio e Imprensa Universitária

O serviço de rádio da Universidade vem funcionando com regularidade. Tem realizado vários programas de difusão cultural com a irradiação de palestras, conferên-

cias, congressos, simpósios, concertos e solenidades acadêmicas.

Aguarda-se ainda autorização ministerial a fim de poder a Universidade instalar, em condições de maior amplitude, a estação de Rádio na Ilha Chico Inglês, já terraplenada pelo D. N. O. S.

A Imprensa Universitária tem atendido satisfatoriamente à Universidade e editou, no ano passado, as revistas das Faculdades, teses, boletins, monografias e outros impressos de interesse da administração.

Trata-se de um serviço industrial, cuja renda cobriu a despesa.

Obras — Especial atenção foi dispensada ao aparelhamento material dos institutos universitários, quer pela ampliação dos prédios e instalações já existentes, quer pela construção de novos edifícios para os institutos que pelo aumento das respectivas matrículas e desenvolvimento dos centros de pesquisas deparavam com angustiantes problemas de espaço.

No fim do exercício passado, neste setor, era o seguinte o estado das diversas obras:

No primeiro quarteirão universitário foi iniciada a construção do novo prédio da Escola de Engenharia, tendo sido concluídas as respectivas fundações. Foram, também, ultimados a cancha de bola ao cesto e vestiário da Faculdade de Ciências Econômicas.

No segundo quarteirão universitário, o prédio da Reitoria teve concluído o seu bloco central, sendo iniciada a estrutura do grande auditório. O Instituto de Tecnologia está com suas obras praticamente concluídas e em fase de cobertura. Foram reiniciados os trabalhos no edi-

fício da Faculdade de Arquitetura, e concluídas as fundações, estando em pleno andamento a estrutura de concreto. As ampliações da Faculdade de Medicina foram concluídas, tendo o respectivo prédio sido parcialmente entregue, nele ficando instaladas as cadeiras de Anatomia Patológica, Microbiologia e o Instituto de Fisiologia.

No Centro Médico já foi concluída a segunda laje do primeiro pavimento da Escola de Enfermagem. A Faculdade de Farmácia está com o seu prédio no último pavimento e a parte de alvenaria encontra-se pronta até o penúltimo andar. No Hospital de Clínicas Médicas foi concluída a estrutura do bloco central e iniciada a dos blocos secundários, achando-se encerrada a concorrência para a alvenaria.

Na Escola de Agronomia e Veterinária está para ser inaugurado o Hospital de Clínicas Veterinárias, estando em fase de pintura a residência para funcionários e o Centro Social.

A Faculdade de Farmácia e de Medicina de Santa Maria está com seu alteroso prédio de 8 andares em fase de acabamento, tendo sido iniciadas as suas obras a pouco mais de dois anos, estando também com o seu moderno equipamento já instalado. Encontra-se em fase final de acabamento a parte de alvenaria e cobertura dos sete pavimentos do edifício da Faculdade de Odontologia de Pelotas, que já possui também quase todo o equipamento a ser instalado.

VI — *Situação financeira*

Em 1955, a Universidade teve o seu orçamento na base de

Cr\$ 217.898.900,10 — sendo que, para êle, contribuiu a União com Cr\$ 203.455.360,00.

Houve redução de verbas, dentro do plano de economia do Governo, o que obrigou a Universidade a restringir a sua atividade, notadamente no setor de obras. .

Felizmente, graças à ação do então Ministro da Educação e Cultura, o ilustre Professor Abgar Renault, ficou à Universidade assegurado o recebimento oportuno das cotas retidas, as quais foram levadas à conta de restos a pagar.

Como nota expressiva do critério que tem presidido à administração financeira da Universidade, é de se apontar que Cr\$ 78.475.007,10 do montante da despesa total foram aplicados em inversões patrimoniais.

Senhores Professores:

Nessa síntese da vida universitária, o Reitor faz a sua prestação de contas a esta Magna Assembléia. E quer prestar aos seus colegas de ação docente e de administração a homenagem da sua gratidão pelo concurso que têm prestado à Universidade, em ambiente de harmonia e de compreensão afetuosa, base moral da eficiência e da excelência dos resultados conseguidos.

SÃO PAULO

Em reunião realizada a 16 de abril último, o Conselho Estadual do Ensino Superior, após estudar o processo n° 14.175/55, no qual é interessada a Câmara Municipal de Ribeirão Preto, exarou o seguinte parecer, assinado pelo professor A. Almeida Júnior, relator do órgão:

"Dois vereadores de Ribeirão Preto, considerando que escasseiam no Estado os professores secundários, e que o seu Município é o

maior centro estudantil da respectiva zona, requereram ao presidente da Câmara Municipal que officiasse ao Governo do Estado, solicitando a criação, naquela cidade, de uma Faculdade de Filosofia. O officio veio, e é a respeito dele que somos chamados a opinar.

1. Uma nova Faculdade de Filosofia, ainda que de proporções modestas, — contando, por exemplo, cinco cursos e nenhum laboratório e pondo-se de parte o preço do edificio e das instalações — custará cerca de dez mil ano. Diante dessa informação, cabe ao Governo avaliar as possibilidades financeiras do Estado, e calcular o efeito de mais essa verba sobre o seu plano de compressão da despesa pública, tendo em vista a redução do *déficit* orçamentário. Quanto a nós, apenas apreciaremos, de uma parte, as dificuldades práticas com que se defrontaria a criação pretendida, e, de outra, o grau de urgência dessa criação na escala de prioridade dos reclamos educacionais do Estado.

2. Pesa desde logo, contra a iniciativa, a penúria extrema de elementos docentes para os cursos da Faculdade pretendida. Não possuímos no Brasil professores que bastem nem sequer para os institutos atuais, dessa espécie. Temos, hoje, mais de quarenta Faculdades de Filosofia (das quais nove no Estado de São Paulo), e é lamentável que as tenhamos em tão grande número, pois que, na maioria dos casos, o corpo docente de cada uma se formou mediante improvisação. Advogados, médicos, engenheiros, farmacêuticos e dentistas, que cuidavam apenas das respectivas profissões, subitamente se converteram em professores, em grau superior, de ciências e letras. Do-

centes de ginásio ou colégio foram promovidos a esse posto. A êle chegaram, igualmente, sem nenhum estágio ou especialização, jovens bacharéis diplomados na véspera. Como casos aberrantes, tem-se visto o farmacêutico a lecionar psicologia, o jurista a reger a cadeira de matemática, a normalista ensinando literatura, o comerciante alemão a explicar Schiller e Goethe. Mesmo assim, houve necessidade de recorrer às acumulações: lecionam por aí, em Escolas de Filosofia, titulares de duas, três e até quatro cadeiras, às vezes em cidades distintas. O resultado é o que estamos vendo: o nível cada vez mais baixo dos novos institutos desse tipo. Irá o Estado de São Paulo, que, em 1934, deu o bom exemplo, importando professores estrangeiros, formar agora, para Ribeirão Preto, um corpo docente de emergência? Não nos parece acertado. Irá importar mais uma leva de mestres europeus? Que o digam os responsáveis pelo equilíbrio das finanças estaduais.

3. Existe na cidade (afirmam os srs. vereadores de Ribeirão Preto) "uma dezena de cursos que diplomam mais de 2.000 alunos prontos para ingresso às escolas superiores. Não serão 2.000 por ano, visto que em todo o Estado de São Paulo, em 1954 e nos 227 cursos colegiais então existentes, estavam na última série apenas ... 4.756 alunos (C.I.L.E.M.E., Minist. Educ, 1955), não se podendo crer que os dez cursos da florescente cidade da Mogiana contivessem quase tanto os 217 restantes, na Capital e no Interior. E os candidatos de outras origens (normalistas, contadores, seminaristas) constituem, para o caso, pequena minoria.

4. Além disto, deve-se distinguir entre o número dos que se diplomam

e o dos que resolvem candidatar-se às escolas superiores, pois nem todos os egressos da série terminal do Colégio tem o propósito de continuar os estudos. Mais importante ainda é a distinção entre o número dos que se candidatam às escolas superiores, e o dos que estão realmente em condições de fazê-lo. Nesse particular, os exames vestibulares da Universidade de São Paulo, feitos com impecável lisura (embora nem sempre com o devido rigor), mostram resultados eloqüentes: cerca de dois terços dos candidatos são recusados, por insuficiência de preparo. E não é só. Deve-se considerar que, dos candidatos habilitados a cursar escola superior, são poucos, relativamente, os que procuram as Faculdades de Filosofia: há os que preferem a Medicina (e Ribeirão Preto já possui uma excelente escola médica); há os que vão para a Farmácia ou a Odontologia (e esses cursos existem em Ribeirão Preto); há os que querem estudar Ciências Econômicas (desta especialidade funciona uma escola na referida cidade). A Faculdade de Filosofia, que ali se instalasse, correria o risco, portanto, de ficar ainda mais desprovida de alunos que as outras existentes no Estado, e nas quais estão sobrando lugares.

5. Impressiona os dignos edis de Ribeirão Preto o fato de um contingente de jovens da região ser obrigado a deslocar-se para Campinas ou São Paulo, a fim de estudar em escola superior. Em verdade, seria mais cômodo para eles que estivesse ao alcance de cada um a Faculdade a seu agrado. Não vemos, entretanto, como possa o Estado atender de forma eqüitativa a esse desejo. Do ponto de vista legal e educacional, há um tipo de escola que o poder público (União, Estado, Município) tem o

dever indeclinável de levar ao aluno, onde quer que êle esteja: é a escola primária, que proporciona ao homem comum aquele mínimo de instrução e orientação reclamado pela vida em sociedade. Quanto às outras, é fato que a necessidade da formação de uma equipe de servidores graduados, e, bem assim, a de um mínimo de profissionais liberais indispensáveis à comunidade, obrigará o Estado a instituir certo número de escolas médias e superiores. É o que São Paulo tem feito, e até mesmo com relativo excesso, dada a insuficiência do seu sistema educacional primário. Para elemento de prova desse excesso relativo, basta observar a proporção em que aumentaram os orçamentos estaduais dos diferentes ramos do ensino, nestes últimos vinte anos. Se atribuirmos o valor de 100 para as despesas de cada ramo escolar em 1936, esse valor será o seguinte em 1954, por ordem decrescente de aumento: a) no ensino secundário e normal, 6.020; b) no ensino superior, 4.135; c) no ensino primário, 2.534. esse confronto numérico, associado aos fatos da vida escolar diretamente, deixa patente que, no Estado de São Paulo, nestes últimos tempos, o ensino primário foi descuidado pela administração e pelas Câmaras Legislativas, que se preocupam em demasia com as escolas de grau mais alto. A conclusão pode causar estranheza, pois o que se tem apregoado é o propósito de democratizar o ensino, de criar para todos iguais oportunidades, de colocar a escola a serviço do povo. Na verdade, porém, a quantidade e a qualidade das nossas escolas primárias — isto é, dos institutos de ensino mais populares e mais necessários à democra-

cia, estão a desmentir esse programa.

6 — Do ponto de vista humano e democrático, o de que Ribeirão Preto está precisando (e, com Ribeirão Preto, todos os demais Municípios do interior paulista), não é de Faculdade de Filosofia. Esta virá mais tarde, quando chegar a sua oportunidade. O necessário e urgente, agora, é ampliar e melhorar a rede do ensino primário, na zona rural. Do total da população urbana de Ribeirão Preto, 13% freqüentam o curso primário, — proporção que nos parece insuficiente e que leva desde logo a suspeitar que muitas crianças em idade escolar, na cidade, estão fora da escola. Na zona rural, então, cujas famílias, em geral, são mais prolíficas, a proporção, rnais baixa ainda, é de somente 8%. Um sintoma grave de defeito do aparelho está no fenômeno da evasão escolar. Tanto quanto nos foi possível apurar, de cada 100 alunos matriculados em Ribeirão Preto na primeira série primária, ²⁹ não chegam à segunda série; saem da escola, portanto, sem sequer se haverem alfabetizado. E 62 não atingem a quarta série, mostrando desse modo que mais de metade da população do Município se está contentando com uma fração mesquinha e inadequada daquele pouquíssimo ensino primário, que o sistema escolar lhe oferece. Saliente-se, de outra parte, que, por falta de edifícios, cinco dos quatorze grupos escolares de Ribeirão Preto funcionam tresdobrados, ou seja, proporcionando aos alunos pouco mais que um simulacro de ensino primário. Os resultados desse regime (diga-se de passagem) já estão aparecendo no deficiente preparo dos nossos ginásios e influenciando pejorativamente

<assim o pensamos) até mesmo na formação básica dos estudantes universitários.

7 — Ribeirão Preto — um dos mais prósperos municípios paulistas — festeja este ano o seu primeiro centenário. Por que não aproveitar-se o ensejo para realizar-se, ali, aquilo que não pôde ser feito na Capital ao comemorar-se em 1954 o seu quarto centenário? Seria realmente interessante, a nosso ver, que a União, por seu Fundo Nacional de Ensino Primário, o Estado, através da verba especial, e o Município, por igual maneira, reunissem os seus esforços e, a título de experiência, de padrão e de estímulo, instalassem em Ribeirão Preto um sistema escolar primário realmente moderno. A Faculdade de Filosofia, que consideramos necessidade remota, viria atender apenas à comodidade de uma centena de moços. Os sistema primário, que sugerimos como substitutivo à solicitação dos nobres vereadores, resolveria o problema fundamental da cultura básica e, portanto, da integração na vida social civilizada, de milhares de crianças, futuros cidadãos do Município."

— Na solenidade de conclusão do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Comercial, realizada no dia 24 de março do corrente ano, no Instituto Mackenzie, o Professor Lafaiete Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, pronunciou a seguinte oração de paraninfo:

"Meus amigos:

Constitui para mim motivo de grande satisfação a homenagem que me prestastes, especialmente porque no vosso gesto, graças ao qual tornei-me o paraninfo desta solenidade, vejo uma manifestação inequívoca

de aplauso ao trabalho que realiza a Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura.

Sois os primeiros professores habilitados, em São Paulo, no Curso de Aperfeiçoamento para o Magistério do Ensino Comercial, que vem de ser realizado nesta magnífica usina científica de cultura racional, por iniciativa da nossa Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão — "C.A.E.C." — e pela cooperação de todos vós. Coube à Escola Técnica de Comércio Mackenzie essa primazia em tão relevante trabalho de orientação pedagógica.

O curso que fizestes e outros muitos que enriquecem o capítulo II da Lei Orgânica do Ensino Comercial serão disseminados por todo o país, no desenvolver do programa administrativo traçado para o Ministério da Educação e Cultura, cujo titular, o ilustre Ministro Doutor Clóvis Salgado, pretende oferecer prioridade aos ramos do ensino profissional, convencido que está S. Exa., tanto quanto nós outros, de que a grandeza da economia nacional está na dependência direta da solução dos nossos problemas de produtividade, e de que jamais lograremos êxito em qualquer empreendimento dessa natureza se a êle faltarem os auxiliares executivos especializados, indispensáveis para a execução de um trabalho racional.

E a vós — os professores — está confiada a grande tarefa de orientar o ensino dos conhecimentos que melhor se ajustem às exigências nacionais. O certificado que acabais de receber constitui prova de que estais preparados para a realização deste objetivo.

Já vos disse do intenso júbilo de que me acho possuído em contemplar a vossa turma, que representa um es-

plêndido instrumento de trabalho para o prosseguimento de vossas lides no campo fecundo do magistério comercial. O vosso belo empreendimento se tornará tanto mais meritório se atentarmos para o fato de a formação do professor constituir a peça mestra de qualquer instituição didática. A obra vale pelo obreiro e este, somente qualificado, poderá realizá-la bem. Para trabalhar com arte é indispensável adquirir a ciência. A psicologia do estudante, as normas apuradas através de longos séculos de experiência no convívio com a juventude, ou seja a pedagogia, completada pela metodologia na transmissão de conhecimentos, — tal é o conjunto que forma o conteúdo teórico da ciência de educar. Eis os conhecimentos por vós hauridos no fecundo labor do curso efetuado e que ides, agora, aplicar na prática cotidiana do magistério.

A personalidade do mestre responde pela qualidade do trabalho a êle confiado. O professor é o grande responsável pelo interesse e o gosto do aluno pelo estudo, pela sua participação ativa no processo escolar, condição essencial da verdadeira aprendizagem.

Quem estudou a ciência da educação e se familiarizou com os seus fundamentos filosóficos e as pesquisas experimentais tão comuns em nossos dias, quem leu e meditou as obras dos grandes pedagogos — acaba por constituir um corpo de doutrinas, uma cultura especializada. Resta-vos, agora, uma tarefa de adaptação a cumprir. Na prática cotidiana, ides filtrar paulatinamente os ensinamentos da ciência pedagógica, transformando princípios e leis de natureza abstrata em processos especiais e preceitos de conduta usual. Grande será o vosso trabalho e, maior

ainda, a necessidade de estudo e observação.

Aprendestes, no curso de aperfeiçoamento concluído, que o professor não deve preocupar-se apenas com a disciplina que leciona, como se ela não integrasse o currículo escolar, não fizesse parte da família constituída pelas disciplinas que o compõem. Em palestra aqui realizada, teve o insigne professor Abgar Renault oportunidade, como o fêz em seu artigo "O sentido autotélico do ensino secundário", de salientar os males decorrentes da falta de entrosamento do ensino das disciplinas e de harmonioso entendimento entre os professores por elas responsáveis.

A escola em que os professores de cada série não se reúnem, dificilmente alcançará eficiência no trato da matéria de conteúdo do currículo, mesmo aquela que possua uma equipe de professores altamente categorizados.

Preocupado com o problema, idealizei um sistema de ensino funcional de que participassem todos os professores de uma se articularia com as demais na prática efetiva dos trabalhos que teriam lugar no Escritório-Modêlo, através da movimentação de operações de emprêsas fictícias. Pensei, até mesmo, na articulação de Escritórios-Modêlo de várias escolas e na integração deles em um Escritório-Central, procedendo da mesma forma com este em relação a outros de centros diferentes, chegando a admitir a possibilidade de ver funcionando um Escritório-Nacional, instalado na Capital da República, com a organização indispensável para funcionar como um grande consórcio, oferecendo estágio aos alunos de melhor classificação, me-

diante a concessão de bolsas de estudo. E na oportunidade da realização, aqui em São Paulo, do I Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, resolvi submeter o plano ao exame de especialistas, que tratariam de dar estrutura adequada à matéria. Para isso convoquei os professores Augusto Guzzo Olivar Gomes da Cunha e Carlos Alberto Barros Sampaio, encarregando-os da promoção dos trabalhos de seminário e das mesas-redondas que deveriam realizar o nosso objetivo durante o certame de julho do ano findo. Entretanto, da nossa primeira troca de impressões em torno da matéria saímos absolutamente convencidos da possibilidade de realização do plano. Durante o Congresso pude trocar idéias com o professor P. Paulo Zanatta e verifiquei a possibilidade de realizar o primeiro esforço a título experimental no esplêndido Escritório-Modêlo da Escola Técnica de Comércio Nossa Senhora da Aparecida, em Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, tendo-o encarregado desse trabalho. O Congresso analisou e es» tudou carinhosamente a matéria, esquematizando-a de forma que as disciplinas do curso se distribuíssem por três grupos ou seções: de Comunicações, de Contabilidade e de Organização e Produção, a fim de que todas as atividades de uma empresa fossem objeto do trabalho em classe, constituindo matéria de prática satisfatória para cada aluno durante todo o curso.

Acabo de receber o relatório do professor Zanatta, o resultado da aplicação do sistema durante o segundo semestre do ano findo, e tive o prazer de verificar que a sua Escola de Bento Gonçalves alcançara pleno êxito no trabalho

com absoluta assiduidade e interesse sempre crescent alunos. Disse-me o professor Zanatta que não pode mais conceber uma escola profissional sem que ela se integre na realização de semelhante objetivo. E que terá prazer de exhibir o trabalho desenvolvido, que poderão até mesmo estagiar no seu Escritório-Modêlo, no que os Irmãos Maristas, responsáveis pela manutenção da escola, terão o máximo prazer.

O Ministério da Educação e Cultura concentra esperanças em cada um de vós, que vos preparastes para orientar a formação de adolescentes aos quais pertencem os dias de amanhã, e, portanto, os destinos da nacionalidade. Prepará-los para o futuro, eis a vossa responsabilidade de educador — profissional de alma nobre, sempre afeita a amar ao próximo como a si mesmo, sempre pronta a lutas e vitórias.

Soldados que sois a serviço da cultura e das forças morais, já que ingressastes na seara dos obreiros da educação nacional, estais conclamados a desenvolver esforços continuados e decisivos, de modo que a escola não se restrinja somente ao papel de simples máquina de ensinar, de centro eficiente de instrução e de adestramento, preocupada exclusivamente com programas e disciplinas.

Mais do que nunca, se quisermos servir a nossa Pátria, devemos lutar para que a escola seja um centro de educação integral, destinada, acima de tudo, à formação do homem e do cidadão.

Verificamos a cada passo a infiltração gradual e poderosa dos tóxicos da desintegração, da descrença e do desrespeito em nosso organismo social; percebemos — do alto de nos-

sa responsabilidade e na salvaguarda, sobretudo, dos que nos irão suceder — que não se pode adiar a tomada de posição dos educadores na luta dedicada e patriótica pela integração absoluta da escola na sua grande missão a cumprir. E vós, que exerceis atividades nessa dinâmica São Paulo, que sois parcela viva no trato de vossas searas, no convívio da escola, tendes o dever de lutar pelas tradições gloriosas que pertencem ao patrimônio comum de nossa nacionalidade e estais em condições esplêndidas para prosseguir na vossa sublime missão formadora de brasileiros que virão depois de nós e que terão o encargo de fazer chegar ao século XXI a mensagem pioneira dos povoadores do Brasil no dealbar do século XVI, da nacionalidade definida no século XVII, na luta contra o invasor na Bahia e na Região Nordeste, nas arrancadas homéricas partidas deste planalto de Piratininga, rumo aos vários quadrantes da Pátria, dos gigantes que a mantiveram una e coesa no decorrer do século XIX e dos que a consolidam em nossos dias, sobretudo neste impulso admirável da industrialização, da expansão das cidades tangidas por um incremento advindo «de sua expansão comercial.

Deve a escola assumir o papel de excepcional relevância que lhe cabe na campanha permanente que se faz necessária. Atuando, de um lado, sobre os seus educandos e irradiando, ainda, sua ação benéfica sobre a comunidade social a que serve, pode a escola exercer função de significado extraordinário no campo da educação moral e cívica.

Considerando o que foi a caracterização do Brasil como nacionalida-

de, é conveniente que se dedique o maior carinho possível ao trabalho de se apontar aos educandos e ao povo em geral o que foi a missão gloriosa dos que se estabeleceram nas Terras de Santa Cruz fazendo com que sobre elas se definisse uma das rmais interessantes civilizações da América. O verdadeiro milagre do caldeamento dos grupos étnicos ao longo de tão ampla extensão territorial deve ser apontado aos nossos jovens ao lado da unidade nacional conseguida pelos que nos antecederam. Vultos e fatos da nossa história pátria, episódios heróicos da definição da nacionalidade, o espírito democrático de nossas primeiras vilas com suas câmaras, o senso de liberdade próprio dos homens do Novo Mundo, as arrancadas épicas rumo à linha das Tordeilhas, o alargamento de nossas fronteiras até às faldas dos Andes, a integração no território nacional das vastas áreas sulinas, das da Amazônia e das do Centro-Oeste, o significado de nossos primeiros núcleos urbanos, o esplendor do ciclo da mineração, a colonização em todos os aspectos, os movimentos visando à independência política de nosso país, a expressão do Brasil como país livre, os vultos impressionantes de nossos grandes estadistas, a unidade nacional consolidada no decorrer do Império, o anseio pela República e a magnificência de suas realizações — "tudo isso, ao invés de objeto de simples aulas de uma disciplina isolada, deve ser constante preocupação de nossa escola e de nossos educadores, de sorte que os jovens percebam o que foi a luta do homem, em nossa terra e do que é a sua atividade constante nas várias regiões do país. Em uma terra que muitas vezes se agiganta sobre as próprias realizações humanas".

Torna-se, também, necessário mostrar aos educandos o sentido e o funcionamento de nosso regime democrático. Para isso não se deverá apontar, friamente, aos jovens esdantes qual seja o mecanismo da República Federativa, da União, dos Estados e dos Municípios, da harmonia e da independência dos poderes, dos dispositivos sôbre a ordem política e econômica ou dos que fixam os princípios concernentes à família, à educação e à cultura. Tendo em vista o nível cultural dos educandos, a escola procurará, sem dúvida, mostrar, ao vivo, o significado da democracia brasileira, o que ela representa como anseio e o que dela se pode esperar, na prática, quanto à evolução do próprio país. Partindo do Município, alcançando o Estado e atingindo, depois, o Governo da União, uma adequada conceituação da democracia fará com que os jovens a compreendam, a entendam e a estimem. Dizendo do funcionamento do sistema representativo, mostrando o quanto de conquista êle sintetiza, — no recesso das aulas e das atividades extracurriculares, — recomenda-se que o educando se informe, gradualmente, sôbre o regime democrático e suas vantagens no domínio do bem-estar coletivo e da felicidade de nossos cidadãos.

É também preciso que, de forma cuidadosa e sistemática, se mostre aos moços o quanto de elevado e alto-loquente possuímos no campo dos direitos e garantias individuais. A ausência de privilégios, a igualdade de todos perante a lei, a inviolabilidade do domicílio e da correspondência, o direito de reunião, a liberdade de pensamento, de associação e de cultos, a garantia da propriedade, o respeito aos direitos alheios — constituir-se-ão como temas

de vitalização do processo educativo, em que os jovens percebam as grandes aspirações dos que lutaram pelo regime democrático e, sobretudo, que sintam a expressão, palpitante e viva, dos seus deveres para com a Pátria, a Família, a Humanidade e a sua própria consciência, dentro de um país que se ufana de suas tradições cristãs, verdadeira garantia de sua grandeza e continuidade.

Através de campanha esclarecida, contínua e permanente, — escolas, educadores e educandos, — associados às agências de transmissão do pensamento, poderão fazer alastrar-se por todo o país os princípios indispensáveis à movimentação de novas forças cívicas, visando a uma prosperidade ainda maior de nosso território. Apontando-se o trabalho como dever social e como direito dos cidadãos, mostrando-se o significado do regime em que a livre iniciativa se deve harmonizar com a valorização do trabalho humano, e acentuando-se os principais deveres do homem no campo da produção, — encontraremos ensejo para a movimentação das idéias no sentido de se deflagrar uma campanha em prol do aumento da produtividade nacional, campanha que se reflita em benefícios de ordem coletiva. Acentuando-se o aspecto nobilitante do trabalho rural, a necessidade, as vantagens e a conveniência da fixação do homem ao campo, o papel dos técnicos e trabalhadores industriais em nossa economia, deixando clara a atuação dos diversos profissionais no setor da produção de utilidades e serviços, — poderemos, de modo lento e seguro, — fazer com que se difundam, em nosso País, conceitos

basilares de que dependerá a felicidade e a prosperidade de nossas gentes.

Eis, meus caros professores, o verdadeiro sentido da vossa responsabilidade; agora, que estais orientados tecnicamente para o exercício do

magistério, vislumbro em cada um de vós um Agente Legionário da Educação Nacional.

Sede dignos de vós mesmos e da nossa Pátria.

Sêde felizes, contribuindo para a felicidade coletiva".



Nota da Redação: O número anterior deste periódico inseriu à pág. 171 nota intitulada *Construções escolares*, incluindo quadro estatístico, que se publica novamente por ter saído com incorreção.

Situação	Escolas Rurais	Grupos Escolares	Escolas Normais
Concedidas	7060	748	104
Concluídas	6309	562	56
Em construção	511	119	42
A construir	240	67	6

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Segundo o novo regulamento, elaborado de acordo com a recomendação da Conferência dos Ministros de Instrução Pública, as professoras e professores primários diplomados, com menos de quarenta e cinco anos de idade, poderão preparar-se durante um ano para ministrarem o ensino especial. Os dois primeiros trimestres são dedicados a cursos teóricos, num instituto de pedagogia, enquanto o terceiro será empregado em trabalhos manuais e ginástica especial.

ÁUSTRIA

O Ministério de Instrução Pública organizou para professores bibliotecários, assistentes sociais, etc., um curso de informação sobre livros infantis e problemas a eles relacionados. Esse curso é ministrado com a colaboração de especialistas de literatura para crianças, professores e editores.

ESPANHA

Sob a denominação de Secretariado Geral Técnico, criou-se um órgão de estudos, de assistência técnica e planejamento educacional. Entre as incumbências desse Secretariado figuram as seguintes: a) preparação de relatórios técnicos e projetos legislativos; b) inquéritos e estudos estatísticos sobre a realidade social em função dos problemas escolares; c)

centralização de material bibliográfico e documentário graças ao intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras; d) edição de publicações do Ministério; e) relações com instituições nacionais e estrangeiras que se ocupem dos problemas educativos, científicos e culturais.

— Decreto sobre manuais de ensino prevê que a comissão organizadora organizará periodicamente concursos para seleção de manuais. À Comissão Técnica para Seleção de Manuais caberá a tarefa de classificar as obras apresentadas em três categorias: premiadas, aprovadas e recusadas. Os professores poderão escolher livremente entre os manuais classificados duas primeiras categorias, ficando também estabelecido que nenhuma alteração poderá ser feita no julgamento durante um período de quatro anos.

ESTADOS UNIDOS

De acordo com o relatório apresentado pelo delegado desse país à XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública, continua a expandir-se o movimento lançado em favor da cultura geral nos meios universitários americanos. São cada vez mais numerosos os planos de estudos que prevêm, sobretudo nas duas primeiras séries, disciplinas de conhecimentos gerais, de humanida-

des, ciências sociais, ciências naturais e formas de expressão como oratória, arte de escrever, etc.

* . .

— Para lutar contra a carência de professores primários, o Colégio Aurora, no Estado de Illinois, instituiu cursos para diplomados de universidades, que queiram obter certificado de aptidão para o magistério primário. Os candidatos que satisfizerem as exigências mínimas, salvo no que concerne à formação pedagógica, deverão acompanhar cursos semanais de oito horas durante nove meses. esses cursos são organizados para grupos de 25 a 30 participantes; procura-se levar em conta a maturidade e experiência dos candidatos e organizam-se horários de modo a permitir que grande número de mães de crianças em idade escolar possam preparar-se para lecionar nas escolas dos distritos em que habitam.

FRANÇA

Em caráter provisório e por um período que atingirá no máximo quatro anos, foi instituída uma formação

profissional de professores primários, reduzida a um ano, com a finalidade de substituir a formação dos alunos-mestres que atualmente são recrutados entre os que completam o bacharelado. Ao término desse ano de curso, aqueles alunos-mestres receberão tarefas de professor estagiário, e serão submetidos, ainda por um ano, a uma formação complementar, sob a forma de Suplência orientada e estágios.

INGLATERRA

Segundo relatório apresentado pelo Conselho Consultivo Nacional ao Ministério da Educação, sobre formação de professores, será necessário aumentar de 270 a 350 o número de estudantes que deixam anualmente os três colégios que diplomam professores de e rio calcula que as autoridades escolares deveriam nomear, até o ano escolar de 1958-1959, 2700 novos professores nos col cifra essa que poderia mesmo ser ultrapassada se as construções escolares programadas prosseguissem no ritmo desejado.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

UNIVERSIDADE E PESQUISA

O ensino superior brasileiro, pela sua própria estrutura e regime de funcionamento, escapa ao espírito universitário naquilo que mais profundamente o caracteriza: a flexibilidade e a tendência à investigação. O espírito universitário é dinâmico, experimentalista, inconformado, não se detém na contemplação do passado, nem se amolda ao já feito, mesmo sabendo-se que uma de suas características é o respeito à tradição e à continuidade como base de renovação de cultura. Mas a sua essência é antes a projeção sobre o futuro, é a decifração do incognoscível, é a busca incessante de soluções para os mistérios da existência. Por isso, a condição indispensável ao seu funcionamento é a liberdade — de pesquisa, de transmissão, de ensino, de divulgação de seus resultados.

Não há universidade verdadeira sem investigação, isto é, sem uma aparelhagem adequada ao exercício pleno e continuado da investigação, ligada ou não ao ensino. Entre nós, porém, onde sempre o ensino superior, com raras exceções, foi de tipo expositivo, no anfiteatro, em aulas-conferências, será difícil ajustar o conceito verdadeiro de universidade com a forte tradição nacional, de tão fundas raízes. Além disso, é a pró-

pria maneira como se faz o ensino entre nós, sem a permanência do professor na escola, por motivos vários entre os quais os notórios de natureza econômica, que não se coaduna com a investigação. Esta requer o tempo integral de presença ambiente, pois é na escola que deve morar a equipe de pesquisadores, todos empenhados conjuntamente nas tarefas do ofício, sem esquecer o debate, a conversa, a troca de pontos de vista, que tornam fecundo o trabalho humano. Assim, não será com aulas puramente faladas, além de corridas, que se demonstra a existência de espírito universitário.

• » »

Mas a investigação ainda encontra outro óbice invencível, na organização universitária brasileira, que é a rigidez dos currículos e problemas. A noção que a domina é a do primado das cátedras, isto é, a da composição de faculdades com um número fixo, imutável, permanente, de cátedras, com titulares ou proprietários vitalícios graças ao famigerado concurso. A cátedra "pertence" ao catedrático pela vida, o qual a conduz, a não ser em raríssimos casos, pela tendência natural do homem para o esclerosamento, o emperramento, o envelhecimento, o atraso em relação à marcha da especialidade. Não há ser humano que resista e que se mantenha vivo e interessado

depois de trinta anos de repetição dos mesmos pontos de um programa. São conhecidos e notórios os numerosos casos de especialidades que se atrassaram quase meio século por culpa de professores "catedráticos" que as entupiram em sua longa vida.

O que deve importar numa estrutura universitária não são as cátedras porém os cursos. E estes no número suficiente para atender às necessidades da ciência ou da cultura. Fazer depender a fundação de um curso numa faculdade da criação por lei de uma cátedra, é arriscar, como tem ocorrido no Brasil, que só haja cursos de certas especialidades quando elas são mais constituírem assunto digno de cursos, muito menos de cátedra. Uma universidade, ou as suas faculdades, deve dispor de um corpo docente numeroso, composto de instrutores, assistentes, adjuntos, catedráticos, pelos quais são distribuídos os cursos dos diversos assuntos que corresponderem à curiosidade ou à necessidade dos educandos. Feito o concurso vocacional para dar entrada na carreira magisterial, o resto é por acesso, mediante créditos adquiridos no exercício do ensino, na investigação, nos trabalhos publicados. Desta sorte, jamais um currículo é rígido, ao contrário, a sua flexibilidade é garantia do dinamismo com que funciona a universidade. Um fato decorre do outro e o estimula. E favorece a possibilidade para o professor de variar seus assuntos, de acôrdo com a pesquisa ou o aprofundamento de um tema, em que esteja empenhado no momento. Pois o curso pode decorrer da pesquisa. — AFRÂNIO COUTINHO — (*Diário de Notícias*, Rio).

O ENSINO INDUSTRIAL

I — *Objetivos:*

Com o propósito de atender "aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana, aos interesses das emprêsas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra; aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura", o ensino industrial objetiva especificamente:

- 1 — "Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais;
- 2 — Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados uma qualificação profissional que lhes aumenta a eficiência e a produtividade;
- 3 — Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados;
- 4 — Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas".

Além desses objetivos de formação de profissionais ou de aperfeiçoamento e especialização de todos os trabalhadores, formados ou não, encarrega-se o ensino industrial, como não podia deixar de fazê-lo, de "formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativos".

Dados esses objetivos, constantes do Decreto-lei nº 4.073, de 30-1-1942, denominado *Lei Orgânica do Ensino Industrial* por ter con-

ferido a esse ensino um sistema nacional, fixando-lhe a definição e os princípios diretores, traçando-lhe as normas gerais de organização das escolas e dos cursos e as concernentes à vida escolar, bem como dispondo sobre o processo de desenvolvimento do ensino industrial no país, cumpre referir, ainda, que a mencionada lei discriminou quatro tipos de estabelecimentos de ensino: as *escolas industriais*, destinadas a ministrar um ou mais cursos industriais; as *escolas técnicas*, para um ou mais cursos técnicos; as *escolas artesanais*, para um ou mais cursos artesanais, e as *escolas de aprendizagem*, para um ou mais cursos de aprendizagem.

Impõe-se uma rápida caracterização da estrutura oficial de cada um dos cursos citados: os *cursos industriais* são destinados ao ensino de modo completo, de um ofício cujo exercício requiera a mais longa formação profissional, realizando-se, aliás, em quatro anos; os *cursos técnicos*, destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria, com a duração de três anos; os *cursos artesanais*, destinados ao ensino de um ofício em período reduzido, e os *cursos de aprendizagem*, com o fim de ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício.

Sumariamente assim carecterizado o nosso ensino industrial, sem termos aludido aos *cursos pedagógicos*, aos *cursos avulsos*, também fixados em lei, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca do funcionamento da nossa rede de escolas, sob o regime legal vigente, que, definindo-lhes as

bases pedagógicas, veio pôr cobro, com o subsídio de legislação complementar, a uma situação escolar desarmonica e lacunosa.

II — *Condições Atuais de Funcionamento da Rede Escolar:*

A despeito da inegável valorização e desenvolvimento a que a *Lei Orgânica* veio alçar o ensino industrial, melhor categorizado agora pela recente Lei do Ensino Médio que o equipara às outras modalidades deste ensino, o funcionamento das nossas escolas ainda não está promovendo todos os positivos resultados que dele se pode e deve alcançar.

Apontaremos aqui algumas das principais razões desses precários resultados, decorrentes, sobretudo, do acelerado e pujante desenvolvimento industrial de nossa pátria.

Precários esses resultados por estarem aquém das crescentes solicitações da mão-de-obra, qualitativa e quantitativamente cada vez maiores, não podemos desconhecê-lhes o caráter, felizmente transitório, já pelo impacto alvissareiro dessas solicitações, já pelo incremento logrado pelo ensino industrial, no âmbito federal, estadual ou particular.

E realmente a rede de escolas federais, senão abastecendo a indústria em número e qualidade, nas suas diferentes necessidades profissionais, vem nutrindo-a, ainda que parcimoniosamente, de operários qualificados e técnicos, significativamente inferiores aos necessários para ela.

Indica essa procura, diretamente nas escolas, que os nossos alunos estão recebendo, pelo menos, cerca de 60% da formação requerida pelo trabalho produtivo.

Estes fatos nos obrigam a tomar várias providências, firmar e

intensificar os processos de formação e aperfeiçoamento provadamente válidos, bem como assumir novas posições perante as exigências de crescimento e aprimoramento técnico da indústria.

Isto posto, registraremos, como acima prometemos, algumas das principais razões do desajustamento do ensino às necessidades do mercado de trabalho e que se podem resumir em duas:

a) desarticulação das escolas com os meios produtores (capital e trabalho);

b) não integração dessas escolas na heterogênea distribuição econômica das diferentes regiões do país.

Esta realidade, conhecida pelo ininterrupto funcionamento das 23 escolas da rede federal durante mais de dez anos, pelos diversos levantamentos da mão-de-obra em várias regiões do país e proclamada nas três seções (São Paulo, Belo Horizonte e Salvador) da *I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial*, realizada em 1954, nos determina, além de medidas urgentes e de pronta execução, a total revisão da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a fim de tornar a presente estrutura desse ensino "mais flexível, para atender melhor às diferenças regionais de natureza sócio-econômica, bem como às diferenças individuais de natureza psicológica".

Evidentemente, a integração do ensino industrial no atendimento aos reclamos do mercado de trabalho exigirá um plano de largo alcance que já se vem realizando e mais se intensificará porque, sendo êle consequência da nova estruturação cultural imposta pelo desenvolvimento e aplicação constante da técnica, quer nos processos de transformação de

materiais, quer na utilização de máquinas e instrumentos para o bem-estar social, quer no manejo das máquinas produtoras da riqueza, quer, portanto, no trabalho técnico-científico, constitui a mais o processo educativo específico para a integração da juventude na realidade moderna, na civilização industrial, na cultura dos nossos dias que não se aprende nos livros, por ser uma aquisição diária e viva da conjuntura social de hoje.

Injusto seria supor-se que estejamos parados, com a ridícula [satisfação do diagnóstico em si, sem cuidarmos da medicação indispensável.

todas as providências propiciadoras da progressiva eficiência do ensino industrial temos tomado, já equipando as oficinas e laboratórios, em 1955, com a despesa total de Cr\$ 7.864.684,20; já reparando ou construindo prédios das escolas, em 1955, com Cr\$ 4.561.900,00; já aperfeiçoando professores e administradores, num total de 108 professores, 24 diretores, 45 escolas entre federais, municipais e equiparadas, ainda em 1955, e 205 professores, em 1956; já executando o serviço de orientação educacional e profissional, num total de 32 obras, com a tiragem total de 165.500 exemplares; já concedendo bolsas de estudo a professores, administradores e a alunos bem dotados, num total de 210, à razão de Cr\$ 200,00 ou Cr\$ 300,00 mensais, distribuídas por 20 escolas da nossa rede; já promovendo o levantamento da mão-de-obra em diferentes regiões do país (em 1955: Maranhão, Goiás e Rio Grande do Sul); já difundindo e integrando o ensino industrial, mediante convênios e acôrdos, nas

regiões de pequeno ou incipiente desenvolvimento industrial (artesanos), tendo-se beneficiado, com o total de Cr\$ 2.400.000,00, São Paulo, Bahia, Piauí, Maranhão, Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Mato Grosso; já finalmente, dando assistência direta à indústria por meio de treinamento e aperfeiçoamento a seus operários e pessoal qualificado, com que se beneficiaram 16.543 alunos, 480 instrutores e 2.143 empresas.

Justa, no entanto, a interrogação:

— Por que continuam precários os bons resultados do ensino industrial?

Apesar de todas as providências técnico-pedagógicas que a Diretoria do Ensino Industrial vem tomando, com a Prestimosa e eficiente colaboração de técnicos americanos em exercício na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão técnico daquela Diretoria, só agora a tradicional dissociação entre a escola e a fábrica, entre a escola e a realidade sócio-econômica das comunidades começa a ser combatida frontalmente, impondo para a sua extinção definitiva a obrigatoriedade de se rever a Lei Orgânica e formular outra lei, ditada, não só pelo interesse e necessidades do variadíssimo e intenso desenvolvimento de nossa indústria, mas também pela diversíssima estrutura econômica de nossas diferentes regiões.

III — *Necessidades de Adaptação às Condições do Crescente Desenvolvimento Industrial e das Peculiaridades Regionais.*

Pois bem, essa revisão da Lei Orgânica já foi feita, estando em

curso na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 501/1955, que reajusta a legislação vigente e dá nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial.

Tal reorganização terá como objetivo colocar a rede de escolas industriais e técnicas, mantidas pela União, em condições de bem preparar seus alunos para empregos na indústria, nas empresas de transporte, de energia, de construção de estradas, de portos e de outras obras de interesse para produção e circulação de riquezas.

Em conformidade com os estudos realizados, no aludido projeto ficou prevista a realização, para operários, de cursos intensivos e de curta duração, de um curso básico de nível médio de quatro anos, e de um curso técnico de quatro ou mais anos, a ser mantido nos centros industrializados, cursos esses, para cuja realização está habilitado o atual conjunto de escolas federais de ensino industrial. Outro aspecto do assunto que foi considerado é o da necessidade de às mesmas escolas ser dado o de que hoje se ressentem — a capacidade intrínseca de gradual adaptação a situações industriais, em permanente evolução e profundamente variáveis segundo condições locais. Mister se faz que a formação dos operários qualificados e de técnicos se processe mediante íntima e real associação entre a escola e a fábrica, as duas entidades que realizam, conjugadamente, a formação desse tipo de trabalhador, a qual se inicia na primeira e se completa na segunda.

Ao invés de um sistema uniforme e simétrico de escolas, com os mesmos cursos e a mesma organização, quer estejam localizadas nas

idades industriais, quer nas localidades de incipiente atividade fabril, rigidamente administradas por um distante departamento central, o projeto em causa consubstancia organização descentralizada, flexível, ajustável à realidade do mercado de mão-de-obra e do grau de desenvolvimento fabril de cada região. **Para** consecução desse objetivo é prevista a constituição de um conselho de representantes da comunidade, que terá a função de presidir à vida administrativa de cada escola e a ser em maioria integrado por homens da indústria local, os quais representam a parcela da comunidade mais interessada no êxito das escolas em causa.

Muito grato à gentileza com que me ouviram. Faço-lhes, agora, um apelo para que tragam a sua colaboração ao melhor encaminhamento do ensino industrial, por exemplo, no estudo e crítica do Projeto 501.

Na Diretoria do Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Cultura, estaremos à disposição de quantos nos queiram ajudar na melhoria do nosso ensino, a fim de formar a nossa juventude para o trabalho e harmonia social. — FRANCISCO MONTOJOS — (*Boletim da CBAI*, Rio).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA

As pessoas surdas podem falar e entender a fala do seu semelhante, se lhes fôr ministrada uma educação especial, que tenha em vista o desenvolvimento das faculdades e dos órgãos indispensáveis a esse fim.

Nessa educação são grandemente desenvolvidos a atenção, a memória, a inteligência, a vontade e

ainda os órgãos necessários para a fala, bem como a capacidade auditiva.

Parece estranho que, tratando-se de indivíduos surdos, indiferentes aos sons, se lhes treine o ouvido. Sabe-se que apenas 4% a 5% dos surdos o são totalmente, mas mesmo a estes não deixa de fazer-se treino auditivo, visto que as sensações táteis do som lhes são transmitidas através do ouvido. É pelo tato que grandemente se fará a sua educação.

Os órgãos utilizados pela fala não são excitados naturalmente desde que a emissão do som deixe de ser espontânea. A linguagem não é instintiva, tem de ser aprendida; e é-o sem esforço, quando o ouvido, o mecanismo da fala da criança e, evidentemente, o ambiente são normais.

Para a criança surda, o caso passa-se de maneira bem diferente. Os sons podem ir-se perdendo e a fala jamais se estabelecerá, se não fôr levada a usá-la. Os seus órgãos fonadores terão assim de ser exercitados de maneira diferente dos da criança ouvinte. Para tal, deverá ver e sentir a fala dos outros. Daí a necessidade de uma boa atenção visual e tátil; do desenvolvimento da inteligência para poder relacionar e ordenar as idéias; do uso da memória para a fixação dos movimentos articulatórios, tanto para a compreensão da fala dos outros como para a emissão da sua fala; da posse de uma vontade forte para prosseguir na aprendizagem que, por ser especial, requer muito tempo.

A criança surda, a partir do seu nascimento, vocaliza como qualquer outra. Os sons que emite são instintivos e, muitas vezes, provêm de qualquer manifestação física, não

havendo ainda associação consciente dos sons.

Aproximadamente pela altura em que a criança normal começa a empregar o som vocal como meio de comunicação, a criança surda deixa então gradualmente de vocalizar, substituindo por sinais a transmissão dos seus desejos e necessidades. Isto poderá verificar-se pelos dois

anos. Em regra, a criança não vem a falar, porque os pais não sabem ou não procuram saber que o mal reside somente nos ouvidos e não nos órgãos de fonação, que apenas necessitam de estímulo, para serem utilizados, e ensino, para que o seu uso seja conveniente e adaptado. Há, pois, que começar em casa, bem cedo, o treino, ou seja, o ensino da fala.

A criança surda de nascença não tem, portanto, possibilidade, por si só, de construir a sua linguagem; é necessário dar-lhe auxílio para esse fim, mediante o desenvolvimento físico e mental.

"Na base da linguagem, dia Ewing, está a leitura da fala, estamos hoje convencidos." Na Inglaterra e nos Estados Unidos, os pais de crianças surdas sabem que, antes dos filhos darem entrada em escolas especiais, devem lidar de maneira diferente com eles, começando em casa o treino. Não há que lamentar essa fatalidade, mas preparem-se para ajudar devidamente o seu filho, tornando-o, tanto quanto possível, um ser feliz e útil.

Pelos 15 meses, a criança tem possibilidades de ir distinguindo certas articulações visíveis nos lábios. O primeiro passo para o desenvolvimento da fala da criança surda deve partir dos pais, ajustando a sua ação às necessidades e capacidades mentais e sociais de seu filho. De-

vem criar, em casa, um ambiente de fala para êle, pois o lar familiar é o ambiente mais próprio para uma criança. Ela depressa começa a tomar parte ativa na vida da família, integrando-se nela.

Para a criança surda o ambiente de fala deve ser preparado e mantido de tal maneira que seja levada a entender a fala por leitura da fala e, sobretudo, deve haver um auxílio especial que a habilite a associar com os seus significados as palavras que vê. O seu progresso na fala não é conseguido por impulsos diretos, mas sim pelas oportunidades que lhe derem de ver palavras e de as associar com o significado na vida ordinária. O desenvolvimento da fala espontânea está em relação ao ambiente de fala que a criança tiver.

O pensamento moderno de educação propõe que deve haver um período de preparação livre e ativa antes do começo do ensino formal de qualquer espécie. este período é também importante com vista ao desenvolvimento espontâneo da fala de criança surda.

A criança deve ser levada a dar conta da sua voz para ganhar atenção na fala; ao mesmo tempo, deve ser conduzida a observar para falar. De tudo isto resultará a sua primeira palavra ou palavras espontâneas. A sua compreensão é, como acontece nas crianças ouvintes, anterior ao uso da fala.

Durante o primeiro ano de vida, a criança surda, tal como as ouvintes, olha fixamente o rosto das pessoas. Contempla os olhos, os óculos, o chapéu de qualquer pessoa que fale para ela. Assim, surgirão ocasiões para lhe dizer, com os braços abertos, de maneira convidativa: — "Vem à mamã"; "Levanta-te".

O grande interesse da criança pelas pessoas que a rodeiam leva-a a olhar para as suas faces. Estes olhares naturais devem ser aproveitados como oportunidades para o conhecimento da fala. Jamais se deve obrigar a criança a olhar.

De princípio, a expressão a usar deve ser pequena, do agrado da criança e de fácil compreensão. Será repetida várias vezes, em ocasiões favoráveis, até ser aprendida.

Desta primeira expressão se passará a outras, nunca deixando de usar as anteriores.

Neste primeiro período há que ter em conta certos princípios:

a) a expressão do rosto e os movimentos dos lábios são mais claros quando a face de quem fala está bem iluminada. É preciso, pois, ter a preocupação de falar sempre de um lugar onde a face receba bastante luz;

b) quando a mãe diz uma palavra ou frase que quer que o seu filho aprenda, há de dizê-la no momento exato em que a criança está a olhar para a sua face;

c) os olhos da mãe devem falar tanto como a boca, isto é, ela deve dirigir a sua vista para o objeto cujo nome mencionou;

d) a fala deve ser distinta e expressa um bocadinho mais devagar do que quando se está a falar com uma criança ouvinte, mas só nesta primeira fase. A coarticulação não deve, porém, ser exagerada;

e) a mãe deve procurar palavras visíveis nos lábios. São mais convenientes aquelas que dizem respeito a coisas de interesse da criança;

f) deve usar sempre a fala natural quando se dirigir à criança, porque só assim a coarticulação é perfeita.

Da fase mais simples se passará a outra mais completa, usando pequenas histórias dramatizadas.

E do maior interesse para a criança fazer a leitura da fala através de ordens que a mãe dê e que envolvam a cooperação da criança. Assim se procura o reconhecimento de palavras e frases da vida rotineira familiar. Situações como as do banho, do comer, do deitar, etc, podem ser aproveitadas. A criança sentir-se-á radiante por conseguir executar perfeitamente uma ordem que se lhe dê.

Há ainda a considerar as mesmas palavras que se empregam em situações variadas. É de grande conveniência aproveitar os motivos que causaram interesse à criança, como, por exemplo, a compra de qualquer peça de vestuário. O seu casaco tem o mesmo nome que o casaco do pai, o do irmão ou o da mãe.

A criança, conforme se vai desenvolvendo, começa a interessar-se por certos objetos e gosta de lhes saber o nome; assim é a altura de lhes dizer. Pode acontecer até que a criança articule para designar qualquer objeto, empregando os movimentos que mais lhe agradam.

Quando já vai distinguindo estas expressões, deve começar-se com o treino sistematizado da leitura da fala, destinando a mãe uns bons momentos para as suas lições, que deverão ser feitas brincando com a criança. Esta não só terá que compreender a mãe, mas também os seus familiares, sendo necessária toda a cautela no modo de se expressarem. A criança destina-se a conviver com toda a gente e não só com a mãe.

É muito provável que, com este treino, a criança apareça a repetir as palavras. É conveniente animar esta linguagem; contudo não se de-

ve forçá-la, pois ela virá espontaneamente.

A criança que não ouve o nome dos objetos, mas que sabe que determinado movimento dos lábios se refere a este ou àquele, a visão desse movimento pode despertar-lhe o desejo de emitir também, arranjando determinada articulação, com ou sem voz, para cada objeto. Pode até usar a mesma articulação, para objetos diferentes, mas esta deve ser aceita, para que a criança tenha a impressão de que está a ser entendida e para se habituar a emitir voa e a pronunciar sempre. No caso de empregar som, é de maior conveniência e interesse o aplauso, fazendo ver à criança que foi ouvida.

Mas o uso da voz não deve ser forçado. O seu emprêgo deve ser sempre espontâneo, pois nunca se deve coagir a criança a imitar o som da palavra, ela o limitará, se quiser.

Acontece que algumas crianças surdas continuam a vocalizar mesmo depois que o som começa a ser dependente da audição, isto é, pelo ano e oito meses ou dois anos, e outras vão ficando mudas. As primeiras devem ser encaminhadas no sentido de conservarem o uso da sua voz, mas de forma espontânea; as segundas devem ser encorajadas, por meio da leitura da fala, a usá-la também espontaneamente.

O encorajamento para a fala destas crianças poderá conseguir-se usando os processos seguintes:

a) respondendo sempre por uma manifestação agradável à vocalização da criança;

b) se a criança possuir alguma capacidade para ouvir sons, será conveniente responder à sua vocalização em tom forte, repetindo o nome que ela emitiu;

c) jogando com a criança de maneira a levá-la a usar a sua voa por imitação;

d) levando a criança a apreciar o ritmo da fala, dando pancadas num tambor ou nas costas da mão, à medida que se destacam as sílabas da palavra.

É claro que estes processos encorajam a criança sem haver propriamente pretensão de a ensinar a falar. O que é necessário é que a criança seja capaz de dar conta da sua voz e da voz dos outros e de empregar a voz sempre que deseje responder a outra pessoa ou pretenda qualquer coisa.

A criança gosta naturalmente dos animais. Imitar a voz deles é um belíssimo meio de motivação, bem como o dos objetos que soam. Se se encostar um relógio ao ouvido de uma criança surda e se imitarmos o seu tic-tac, ela dir-nos-á que o ouve. Desde que lhe sejam dadas oportunidades de associar a concepção do som com as fontes desse mesmo som, a criança, a pouco e pouco, irá dando conta que é surda. Deste reconhecimento poderá vir a compreensão da necessidade de um ensino especial.

Porque estas crianças não têm possibilidades, como as ouvintes, de corrigir e controlar a sua fala, elas precisam de fazer uso dos sentidos da vista e do tato para aprenderem a emitir corretamente.

Um dos primeiros treinos a fazer, para darmos oportunidade à criança de perceber os sons que emite, deve ser o da percepção e imitação do movimento. Deve aprender a perceber movimentos rápidos e vagarosos e a distinguir os mesmos movimentos. É preciso fazer-lhe ver que há sons rápidos e sons lentos, pela percepção de movimentos, con-

cretizando os sons por meio de um risco ou de uma palmada ou até enchendo de ar um balão. Vendo fazer e fazendo, a criança acaba por entender a diferença entre estas duas espécies de movimento, adquirindo o poder de as realizar e, desta maneira, concebe também a idéia de emitir lenta e rapidamente.

Devemos ainda levar a criança à percepção e imitação de formas diferentes. Pode isto fazer-se quando executa objetos com barro ou plasticina ou quando recorta, dando-lha assim a conhecer que a boca toma formas diferentes ao emitir os variados sons. Tudo isto se deve fazer sob forma de jogo e de modo a interessar a criança.

Se há em vista o ensino da fala, não podemos esquecer que para esta ser compreensível é preciso que seja ritmada. Portanto o ritmo da fala tem de ser percebido pela criança para que possa usá-lo e, por conseguinte, venha a ter prazer em falar.

Como a voz é sopro vibrado, podemos dar a conhecer à criança o seu ritmo através do tato.

A criança surda está privada de apreciar o ritmo da fala pelo ouvido, mas não pela manifestação física. Empregando fala ritmada, sentirá prazer em usá-la.

O tambor, brinquedo sempre do agrado da maioria das crianças, é esplêndido para o treino rítmico. Encostando-lhe as suas mãozitas, pode a criança sentir as vibrações. Depois de habituada a estas vibrações, deverá aprender a sentir as de outros instrumentos, como o rádio, o piano, o violino, etc.

Estes exercícios preparatórios para o ritmo da fala hão de levar a criança a um estado de perfeição tal que ela não tenha dificuldade

em sentir as vibrações da fala de quem a ensina, quando coloca as mãos na garganta dessa pessoa. E que a sua voz deve ser exercitada para o ritmo, como os seus olhos são exercitados para a leitura da fala. A aprendizagem do ritmo deve ser a base de uma boa coarticulação futura.

É preciso que a criança seja levada a distinguir entre voz aguda e grave. Isto pode conseguir-se utilizando aparelhos auxiliares de audição ou usando processos táteis, colocando a mão da criança no peito do educador e a mão deste em cima da da criança.

Uma vez que a criança esteja em condições de sentir as vibrações da fala das pessoas que com ela convivem, está apta a receber lições diretas de fala.

Estas lições de fala podem ser individuais e coletivas. As primeiras devem ser dadas num momento em que a criança esteja interessada e lhe possam causar prazer. Podemos escolher um brinquedo que lhe interesse para a lição, e, brincando com êle e com a criança, surgirá a altura de a levar a pronunciar o que pretendemos.

Para estas lições devemos seguir uma processologia variada, pois as crianças diferem umas das outras e o que para uma é bom pode não o ser para as outras.

Temos tirado bons resultados por meio dos seguintes processos:

- a) sentir a criança as vibrações no peito do educador e depois no seu;
- b) sentir as vibrações no maxilar inferior do educador e depois no dela;
- c) sentir as vibrações no nariz do educador, no caso de nasalação, e depois no próprio;

d) sentir nas costas da mão a emissão rápida ou lenta dos sons emitidos pelo educador e, em seguida, sentir ela própria a sua emissão;

e) ver a emissão continuada ou brusca dos sons, movendo-se, ao pronunciá-lo, uma bola leve ou uma pena de passarinho;

f) utilizar as mãos para dar a perceber, por semelhança, a posição da língua e da abóbada palatal;

g) dar a noção da pressão dos lábios, por exemplo, comprimindo com força os dedos polegar e indicador.

É vantajoso que estas lições sejam dadas junto de um quadro preto, para que nêles possa desenhar e escrever a palavra a ensinar.

É de toda conveniência manter a criança sempre interessada e não esperar que se encontre fatigada para concluir. Deve ser curta a lição e, sobretudo, agradável. A atitude de quem ensina deverá ser sempre carinhosa. Estas lições podem ser ministradas em qualquer lugar desde que a criança esteja com boa disposição.

As lições coletivas de linguagem são dadas em conjunto, numa sala de aula. É necessário que o assunto interesse de uma maneira geral a todas as crianças, pois a lição é para todas e todas nela deverão tomar parte. Esta será individualizada sempre que uma ou outra criança não consiga repetir o som ensinado, devendo fazer-se, em conjunto, a leitura ritmada da palavra ou frase, com o auxílio das mãos.

A vista e o tato estão sendo constantemente solicitados na educação destas crianças. Por isso é necessário um bom treino, com exercícios adequados. Se a atenção visual não estiver educada, não poderá aperce-

ber-se perfeitamente a forma visual da fala; e pelo tato se aperceberá ainda a forma tátil.

Necessitam as crianças ainda de bons exercícios respiratórios, a fim de poderem empregar devidamente o sopro fônico.

Sendo a leitura da fala a base da educação da criança surda, ela por si só não basta. Ewing entende que, aliando-a ao treino auditivo, o ensino se torna muito mais proveitoso. É que os auxiliares da audição podem não transmitir a palavra completa, mas usando-os conjuntamente com a leitura da fala, a percepção será mais perfeita. Pelo treino auditivo se dá à criança oportunidade de ouvir os sons, proporcionando-lhe uma compreensão mais rápida da linguagem e uma boa percepção do ritmo da fala.

É sempre mais lenta e difícil a aprendizagem da fala pela criança surda do que pela ouvinte, como é óbvio. Durante os estádios primários, há sempre para todas as crianças dificuldades na fala.

As crianças surdas também devem atravessar estes estádios e sempre mais vagarosamente do que as ouvintes. Será, pois, muito mais rápido o desenvolvimento da fala da criança que recebeu treino em casa desde pequenina, do que daquela que o teve apenas a partir dos cinco anos, embora dado por técnicos especializados. As imperfeições da fala nos estádios primários da linguagem tendem a ser maiores nas crianças surdas do que nas normais de ouvido.

A criança surda necessita sempre de encorajamento enquanto aprende a falar, fazendo-se-lhe ver que está progredindo, aperfeiçoando-se satisfatoriamente. Ela não pode

controlar-se e, portanto, o seu melhor encorajamento será o aplauso ao que fôr dizendo.

É da maior conveniência que a criança se desenvolva no meio falante. Saber-se compreendida na sua fala é o maior prazer que a criança surda pode ter, assim como perceber o que os outros dizem. — MARIANA AMÉLIA ALMEIDA LEMOS — (*A Criança Surda*, Lisboa).

OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE NAS PROVAS INTELECTUAIS

Razão destas notas

Há muitos anos afastado das atividades do ensino secundário, fomos chamado a compor a banca de Português, no concurso para admissão ao Colégio Naval no ano corrente.

A experiência não foi grata; e, à medida que corrigíamos as primeiras dezenas de provas, ia crescendo aquela sensação de aniquilamento do homem que volta à terra natal depois de longa ausência e encontra escombros, desolação e esterilidade onde deixara prosperidade, alegria e progresso.

Mas há sempre um lado aproveitável nas coisas mais negativas. A tarefa propiciou-nos expor a dois cultos e ponderados Professores — o Dr. Mário Penna da Rocha, Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura, e o Dr. José França Santos, do Colégio Naval, antigas idéias que até então não me fora dado debater.

Elas tiveram boa acolhida por parte dos meus ilustres companheiros de banca — e ai vão expostas àqueles a quem interessem, acompanhadas de outros comentários também extraídos do relatório que julgamos oportuno elaborar.

Não faltará, talvez, quem nos acuse de ter instilado nesses comentários

o fel do saudosismo ou o veneno virulento do derrotismo. Por isso, queremos antecipar a nossa posição, geomètricamente eqüidistante do adocicado "ufanismo" com que embalaram os nossos coloridos sonhos de "celeiro do mundo", e do negro complexo de derrota, que abate antes da luta.

Dizemos apenas o que vimos: um simples sintoma, aparentemente inofensivo, atrás do qual se avoluma um gigantesco problema de formação de elites.

Mas não basta falar em elites: é preciso criá-las. E não se cria uma elite artificialmente, como o corpo social de um clube. Deve-se partir de uma base, no caso, é a capacidade cultural dessa juventude que vamos abandonando à própria sorte, sob a cômoda desculpa de que o cinema, a praia e as "boites" furta-ram-nos a autoridade de pais e mentores.

Protestamos veementemente contra esta fuga deliberada à responsabilidade, que representaria, em singela análise, a condenação sumária ao progresso material, técnico e científico, à inelutável evolução social e à própria liberdade mental, que constitui a mais sagrada prerrogativa do ser humano.

O que é preciso é, simplesmente, racionalizar o ensino em linhas objetivas que atendam às condições específicas da nova geração, isto é, atualizar os moldes clássicos da pedagogia, reduzir o volume de matérias a um mínimo básico e sanear o meio do mercantilismo intelectual que vem construindo palácios à sombra da ignorância, na infrene indústria dos diplomas.

Tudo isto — como simples ponto de partida — deverá obedecer, obviamente, àquilo que é fundamental em

qualquer missão que nos imponhamos: *planejamento*.

Nunca nos faltou capacidade e senso pedagógico e já agora podemos contar, certamente, também com apoio político para realizar um programa capaz de enobrecer o ensino, motivar a atração pela cultura intelectual, não é "aprovar" e sedimentar no espírito dos moços uma dose razoável de conhecimentos realmente úteis ao sentido prático da vida moderna.

Até lá, devemos deixar em paz as "elites", na doce quietude dos dicionários.

Introdução

O julgamento de um trabalho intelectual envolvendo aspectos subjetivos é, sabidamente, tarefa das mais difíceis, pela quase impossibilidade de se colocar o julgador em estado de perfeita neutralidade psicológica ante as reações que infalivelmente lhe provocam aspectos particulares do trabalho em julgamento.

A análise tem que ser impessoal, é preciso que o julgador consiga sair "de dentro de si mesmo", isto é, possa neutralizar em suas próprias tendências quanto a esta ou aquela faceta que mais lhe tocam à sensibilidade, encarando a todas elas num mesmo nível horizontal.

Esta, uma circunstância genérica que é uma constante no fato de julgamento, e praticamente irremovível.

Normalmente, o processo de julgamento consiste em se atribuírem valores aritméticos aos erros concentrados, subtraindo-se da nota máxima tantos pontos quantos os erros cometidos.

Acontece, porém, que muitos trabalhos, embora apresentem erros, revelam qualidades essenciais características de uma inteligência normal, capaz de franco desenvolvimen-

to na apreensão plena da matéria, apenas prejudicada pelo fator sorte, face às questões formuladas, e pelo natural estado emotivo da condição de examinando.

Ora, o propósito de um exame intelectual não é "aprovar" ou "reprovar": é *selecionar*. E selecionar, não propriamente entre os que "estudaram" e os que "não estudaram" mas, numa espécie de triagem, entre os *capazes*, os *semicapazes* suscetíveis de desenvolvimento e os realmente *incapazes*.

Se quiséssemos esquematizar essas gradações de preparo, os diversos grupos se apresentariam, a grosso modo, no seguinte quadro:

Capazes	{	excelentes	
		bons	
		médios	
Semicapazes (recuperáveis)	{	estudiosos não inteligentes	
		inteligentes	não
		estudiosos	
Incapazes	{	(normalmente	
		irrecuperáveis)	

De certa forma, os subgrupos de semicapazes se equivalem, com possibilidades mais ou menos positivas de progresso: uns, pela vivacidade e outros pela tenacidade.

Por outro lado, ocorre freqüentemente o inverso, isto é, o estudante revela-se perfeito conhecedor da matéria, mas se apresenta inibido de traduzir esse conhecimento de forma afetiva, ou não oferece qualquer traço de originalidade, quando não se "despersonaliza" na tradução fria e rígida de preceitos doutrinários.

Todos esses defeitos representam fatores tanto mais negativos quanto afetem candidatos a postos de di-

reção e comando, dos quais se deve exigir uma dose normal de qualidades positivas, que lhes facultem traduzir sempre o pensamento em ordens, instruções, exposições ou planos claros, concisos e suscetíveis de provocarem em seus comandados as reações que eles, os condutores da ação, desejam obter.

Estas considerações devem conduzir o examinador, para realizar um julgamento que atenda o mais possível ao seu propósito de *selecionar valores*, a considerar também, nos trabalhos julgados, aspectos que se não definem por simples expressão aritmética de erros, mas complementam a apuração do mérito real do trabalho, desvendando qualidades intelectuais latentes suscetíveis de desenvolvimento, ou positivamente defeitos opostos.

A constatação dessas qualidades muitas vezes melhora o conceito firmado na primeira etapa do julgamento, isto é, quando se apuraram apenas os erros em seus diversos graus; e a dos defeitos produz resultado antagônico, circunstâncias ambas que devem ser devidamente ponderadas.

Eis porque decidimos julgar os trabalhos de Português sob os dois aspectos anteriormente especificados, certo de que assim seriam consideradas devidamente todas as qualidades positivas dos candidatos, fugindo-se o mais possível à influência do personalismo e, no limite da falibilidade humana, *fazendo justiça*.

Critério de Aferição

Nas provas de exame é tradicional o processo de julgamento parcelado, conferindo-se a cada uma das questões propostas um valor máximo

diverso, segundo a importância relativa que lhes atribui o examinador.

Assim, por exemplo, em Português é comum dar-se à "Composição" o valor de 60 pontos, distribuindo-se o exíguo saldo entre todos os demais itens, os quais abrangem, normalmente, uma grande extensão de conhecimentos específicos.

Data venia, nunca nos pareceu muito equilibrado este princípio. Reconhecemos que na "composição" o aluno, realmente, espelha de forma implícita o seu maior ou menor domínio dos postulados da gramática; e a função da palavra é, em última análise, veicular corretamente a expressão do pensamento.

Mas esta concepção simplista responde apenas por um dos aspectos — embora respeitável — do estudo da língua: aquele que representa a aplicação final, no terreno prático, dos princípios teóricos que conduzem à expressão correta do pensamento.

Aceitá-la como índice integral de cultura equivaleria, em Matemática, a aprovar alunos que se limitassem a apresentar o resultado final correto de uma equação sem a desenvolverem.

Conhecemos gente notável — do "camelot" ao parlamentar — que pode entusiasmar pela fluência e beleza oratória. Assimilaram-nas, contudo, por simples osmose intelectual, por mera intuição subjetiva, sem sedimentação cultural; não resistiriam a uma prova de ciclo elementar — e por isso teriam que ser reprovados.

Em verdade, é preciso compreender que o julgador é como que um médico submetendo um paciente a exame clínico; embora examine órgão por órgão, êle não deixa de encarar a estrutura orgânica como um todo em que as reações também não

são fenômenos isolados, mas *um conjugado de fenômenos*, em que os mais simples poderão ser precisamente os mais danosos.

No exame intelectual também é de exigir-se a mesma unidade de julgamento, não se devendo partir de premissas formuladas sobre este ou aquele ângulo da cultura, mas *examinando* todos eles sob uniforme critério "clínico", sem idéias preconcebidas que possam conduzir a erros de "diagnóstico" por se ter admitido, de antemão, que este ou aquele órgão de *verá apresentar-se como* o mais afetado.

este exame geral apontará *todas as anomalias do organismo* e, obviamente, a sua mais ou menos compacta concentração em determinado órgão.

Isto significa, em resumo, que chegaremos ao mesmo resultado por caminho diferente e mais lógico, diríamos mesmo mais "técnico".

Eis porque sempre preferimos considerar as provas sob dois aspectos que, por comodismo de expressão, chamaremos de análise "quantitativa" (isto é, o julgamento objetivo, expresso em "quantidade de erros") e "qualitativa" (aferição de qualidades subjetivas, que representam mais *sensibilidade* que cultura ou erudição).

Assim, os trabalhos seriam submetidos a dois julgamentos diferentes, em que o examinador atuaria sucessivamente como um "clínico" e como um "especialista":

1º — considerando a prova como uma unidade indivisível e apurando os erros, falhas e impropriedades, da 1ª à última questão, e deduzindo do grau máximo — 5 — tantos pontos quantos os erros cometidos, *inclusive na composição*;

2º — analisando "qualitativa mente" a composição, também cora o grau máximo de 5;

3º — apurando o grau da prova pela soma das duas notas parciais.

O conceito de erro mais ou menos grave atenderá à *extensão* e *profundidade* em que afetem os conhecimentos doutrinários da matéria.

O erro é tanto mais grave, em profundidade, quanto mais elementar é o princípio a que fere; e tanto mais extenso é o sentido de gravidade, quanto mais se prenda, a regra afetada, ao senso comum da linguagem, representada por uma de suas partes fundamentais.

Se o aluno escrever, por exemplo: "Eu visava este objetivo", ou não souber analisar morfológicamente "talassocracia", ou escrever "magentade", "pagem" e "for" (dos verbos *ir* e *ser*), poderemos, em sã consciência, classificar o primeiro erro como *médio* e os demais como *leves*. Mas, se êle escrever: "hesistir", "poço" (do verbo poder), "preplexo", "invenção", "parece", falarei à minhas tias", é claro que todos esses erros são de gravidade *profunda* e revelam! uma *extensa* ignorância de rudimentos da linguagem, abrangendo vários setores. (1)

Classificação de valores

As provas deverão ser julgadas:

A — Quanto a erros, falhas, omissões e impropriedades (análise "quantitativa" aplicável a toda a prova, inclusive a composição):

leves.	0,25
médios.	0,50
graves.	1,00
Grau máximo neste julgamento: 5	

(1) Erros constatados nas provas julgadas.

B — Quanto ao conteúdo da "composição" (análise "qualitativa" das qualidades subjetivas):

- 1) objetividade e fidelidade ao tema 5
- 2) clareza e ideação 3
- 2) originalidade 2

Grau máximo neste julgamento: 5

Sendo 5 o grau máximo da "composição", e como os fatores de apuração somam 10 pontos (e não 5) o grau total nesta análise deverá ser dividido por 20, embora as notas parciais dos itens 1, 2 e 3 devam ser atribuídas na escala de 10, para facilitar ao examinador a ponderação do mérito segundo os valores habituais, a que já estão familiarizados.

A apuração dos graus totais de cada prova não exigirá a extração de médias aritméticas nem ponderadas, resultando da simples soma dos graus parciais assinalados nas análises "A" e "B". As possibilidades de engano ficam, assim, mais limitadas.

As provas deverão apresentar 4 cm de margem para lançamento dos valores dos erros assinalados, possibilitando a sua soma no próprio trabalho e facilitando a revisão e conferência dos lançamentos.

Formulação das questões

A premência do tempo impediu-nos, neste concurso, de organizar as questões de forma a que se enquadrassem no sistema de aferição idealizado, forçando-nos a adotar um misto dos processos clássico e pretendido de julgamento.

De certo modo, atendemos em parte a um dos princípios básicos defendidos, de vez que, atribuindo igual valor (5) aos erros apurados no questionário e na "composição", pudemos equilibrar o julgamento entre o domínio teórico das regras gramaticais e a capacidade de aplicação prática dessas mesmas regras.

Contudo, o esquema ideal, que atenderia ao nosso propósito, seria o seguinte:

1^a, 2^a e 3^a questões: unidades de gramática expositiva;

4^a questão: "composição".

A ordem em que são propostas as questões é a ordem natural em que são corrigidas pelos examinadores, e a que conduz o examinando a resolver as questões objetivas, deixando para o fim o tema subjetivo, aquele que requer despreocupação a mais tempo para meditação.

As três primeiras questões constarão de 60 unidades constituídas em 3 grupos de crescente grau de importância, segundo o quadro seguinte:

Questão	Nº de "itens"	Valor dos "itens"	
		unitário	total
1 ^a	20	1,0	20
2 ^a	20	0,5	10
3 ^a	20	0,25	5
Soma	60	—	35

Examinando o quadro, verificamos:

1º — as três questões correspondem a 35 pontos para 60 *itens* concedendo ao candidato ampla margem de sucesso; os restantes 15 pontos deverão ser obtidos na correção gramatical da "composição";

29 — o valor dos acertos ou erros é o mesmo, tanto para estas questões, quanto para a "composição" (veja-se a "classificação de valores");

3º — na 1ª questão, porque deve compreender conhecimentos mais simples, os erros são classificados como *graves*; os da 2ª questão são médios e os da 3ª são *leves*;

4ª — os valores totais das questões correspondentes a erros "graves" e "leves" equívalem, respectivamente, ao dobro e à metade das questões "médias", como mais um fator de ajuda ao candidato, atendendo à deficiência atual do ensino.

Os temas para "composição" devem ser cuidadosamente traçados em torno de coisas *objetivas* e *atuais*.

Para os candidatos ao Colégio Naval, selecionamos *Livro*, *Rádio* e *Cinema*, atendendo a que o assunto se presta a uma extensa gama de interpretações, que podem ir do humorístico ao filosófico; e, mais, que as três peças do tema são do conhecimento íntimo da juventude, qualquer que seja a sua procedência regional ou social.

Quanto ao aspecto formal, deve ser facultada ao candidato inteira liberdade na apresentação do tema como dissertação, carta, descrição, ou como lhe indicar a sensibilidade ou a inspiração no momento.

Devem ser evitadas frontalmente questões complexas, dúbias ou que possam, por controvertidas, agravar

a tensão nervosa do candidato; e, mais ainda, porque:

1º — há uma natural tendência do candidato, principalmente o que se destina a escolas militares, para dedicar e melhor de seus esforços ao estudo da Matemática, considerada como o "carro-de-fogo" da admissão;

29 — há falta de motivação do interesse pelo estudo de matérias como Português que, verdadeira Arte, não pode ter soluções "equacionadas", ao gosto da época de utilitarismo, ou de "intelectualismo utilitário", que constitui hoje um fenômeno social generalizado;

39 — devemos reconhecer os defeitos de que se ressentem o plano de ensino federal, a começar pelo acúmulo de matérias do currículo.

Método de Trabalho

1. — As provas foram diariamente divididas em três grupos e cada examinador julgou um grupo, sem comunicar aos demais os graus atribuídos à "composição".

2. — A "composição" era novamente julgada por um dos dois outros examinadores, que lhe conferia o seu grau.

3. — Comparados os graus, se a dessemelhança era pequena, apurava-se imediatamente a média aritmética.

4. — Se a diferença era sensível, submetia-se a "composição" ao terceiro membro que, não tendo participado do julgamento daquele grupo de provas, atuava como revisor e juiz das opiniões divergentes, discutindo os três os fundamentos da divergência e concluindo por um grau definitivo.

5. — As unidades de gramática, por terem graus já fixados, não sofreram duplo julgamento, mas uma cuidadosa revisão dos erros e acertos assinalados, principalmente quanto aos trabalhos dos reprovados.

6. — Deve-se salientar que o endoutrinamento e perfeita identidade de pontos-de-vista pessoais constituíram, no caso, a melhor garantia de um julgamento honesto, ponderado e justo: em 273 provas julgadas, o número de composições que exigiram arbitragem não foi além de 6, pouco mais de 2%.

Sugestões

Se nos fosse dado legislar em matéria de ensino, estabeleceríamos um prêmio oficial e obrigatório, a ser conferido aos primeiros colocados em concursos dessa natureza.

No exame de que participamos, sugerimos que o prêmio, em dinheiro, correspondesse ao valor das peças de enxoval que não são fornecidas pela Marinha.

Não acreditamos possa haver muito mais nobre aplicação, para verbas administrativas, do que esta de incentivar alunos que, pela inteligência ou pelo esforço, conseguem fazer com que ainda possamos esperar do futuro.

Outro aspecto da questão é o que se refere à vista de provas dos inabilitados.

Consideramos ponto pacífico que a simples seleção de uma comissão examinadora deve colocá-la acima de qualquer suspeita quanto a capacidade intelectual e idoneidade moral. Contudo, parece-nos justo esclarecer ao candidato como e por que foi reprovado, e tanto a êle como aos pais ou responsáveis, muitos dos quais pu-

seram no concurso as suas maiores esperanças e recursos, e estarão muito naturalmente sob a influência do excesso de confiança natural de pais que julgam os próprios filhos.

A decisão das bancas deve ser sempre considerada justa, definitiva e irrecorrível. A revisão, porém, pode sempre apontar enganos aritméticos e outros, decorrentes de muitas causas, entre as quais a estafa. Possibilita aos responsáveis, também, ajuizar sobre a capacidade dos professores a quem com e providenciar para que, de futuro, aprimorem seus conhecimentos na matéria em que foram reprovados; ou, ainda, poderão eles constatar que o estudante se revela fraco em "composição", ou em verbos, ou na análise léxica e, assim, precisará ser mais trabalhado neste ou naquele sentido.

Conclusão

Creemos que, tal como agimos, temos atendido a todas as hipóteses previsíveis em assunto tão delicado como seja *seleção de valores* em concurso intelectual, conciliando o duplo interesse: da Marinha, representada pelo Colégio Naval, não podendo dispensar de seus oficiais uma base cultural mínima exigida pela dignidade e missão do oficialato; e dos próprios candidatos, assim cercados da máxima equanimidade na aferição do seu índice de real capacidade.

Lamentamos apenas ter constatado de perto, com profunda consternação, como se envileceu em nossa época o estudo da língua portuguesa.

Não somos puristas, não somos idólatras da gramática, nem ousaríamos esperar desses rapazes inspiração, brilho, estilo, vivacidade ou, mesmo, aquela espécie de cultura intrometi-

da à força, pelo denôdo de nossos velhos e saudosos Mestres, na precária porosidade intelectual de nossos cérebros.

Sabemos — e o proclamamos de início — como são diametralmente opostas as condições atuais do Ensino e da sociedade, caracterizando um fenômeno que é mais moral que propriamente cultural.

Entretanto, surpreendeu-nos o grau de abastardamento a que atingiu esse estado de coisas, deixando prever que, dentro de breves tempos, será necessário limitar os concursos desse nível às clássicas provas de leitura, cópia e ditado a que se submetem os alfabetizados.

Existe, fora de dúvida, um problema a enfrentar e resolver, conclamando a união de esforços de pais, professores e autoridades — e isto foi patenteado não apenas nas provas de Português, mas em todas as demais.

Vimos nas provas de Geografia e História, por exemplo, coisas como estas, escritas por portadores de diploma da 4.^a série ginasial:

"O primeiro Presidente *civil* da República foi o marechal Deodoro".

"O maior porto *dos E.U.A.* no *Pacífico* é Santos".

"Quem assinou a carta da Independência dos E.U.A. foi Washington Luís".

Parece supérfluo qualquer comentário.

Transcendendo o fato dos limites da nossa função de simples examinador, não pudemos, contudo, furtar-nos ao dever de registrar a verdade do que vimos, sem que nos animasse qualquer sentimento de crítica virulenta; ao contrário, como movido pelo sincero desejo de ver uma geração redimida dos erros de planejamento,

concessões à mediocridade e danosa demagogia acumulados em muitos anos de ausência de uma sadia política educacional. — N. L. GAMA ANDRÉA — (*Educação*, Rio).

EDUCAÇÃO E PROGRESSO SOCIAL

Entre os grandes objetivos da educação, tão bem analisados por John Dewey, em "*Democracy and Education*", estão o desenvolvimento natural, a eficácia social e a cultura ou enriquecimento mental e pessoal.

Tais objetivos, longe de entrarem em conflito uns com os outros, harmonizam-se quando visamos um tipo de sociedade que permita a plena expansão das capacidades naturais do indivíduo para o exercício de atividades que tenham significação social; quando a cultura, acessível a todos, identifica-se à ação, às relações sociais e aos interesses humanos e a desenvolvimento da ciência é posta a serviço do homem, da vida e do progresso.

Acreditamos que o caminho para uma solução justa do problema social do homem poderá ser encontrado no nivelamento das oportunidades para o desenvolvimento pessoal e a prosperidade econômica; na utilização eficaz dos recursos econômicos em atividades que a todos beneficiem e numa equilibrada valorização da personalidade humana; na aproximação e conciliação do individualismo e do coletivismo numa vigorosa e ampla síntese democrática.

Oferecendo a todos as mesmas possibilidades de desenvolverem as suas aptidões, de se tornarem capazes de escolher e seguir a própria carreira; alteando o nível mental e moral

do povo, a educação concorrerá para o predomínio de formas mais puras e mais elevadas de subordinação.

Homens independentes, conscientes de si próprios, plenamente desenvolvidos, mentalmente sadios, educados em situação social proporcionada por escolas democráticas, saberão agir inteligentemente, decidir por si mesmos, servir ao próximo e contribuir com entusiasmo para a conquista de um mundo melhor na luta comum contra a pobreza, a fome, a enfermidade, a ignorância, a credulidade, o privilégio, a exploração do homem, o lenocínio, o chauvinismo e a guerra, numa livre e ativa participação social. Tais homens, impelidos pela simpatia humana, encontrarão os caminhos da verdadeira auto-realização.

A aparente oposição entre desenvolvimento natural e eficiência social resulta, certamente, de se considerar o indivíduo, erroneamente, uma realidade substancial e a sociedade uma soma apenas de indivíduos, quando — excetuada a natureza originária — tudo é social e cultural na pessoa humana e a sociedade é mais do que uma soma: síntese da interação dos indivíduos, "complex of psychic relations", como diria Giddings, constitui realidade objetiva, entidade exterior e superior aos indivíduos.

A personalidade — fonte de originalidade e fundamento da liderança — é combinação do "individual" com o "social", como diz Emory Borgadus. Não pode, assim, ser realizada fora do meio social. "O indivíduo isolado — proclama Dewey — nada é; só mediante a assimilação das instituições organizadas atinge êle a verdadeira personalidade".

"La formación de la personalidad está condicionada por el médio: la experiência individual se forma en

función de la experiência social", salienta Ingenieros. E Gilberto Freyre, com admirável clareza, elucida: "Para se realizar como natureza humana, o animal humano tem de socializar-se, personalizar-se, e tornar-se herdeiro portador e criador de cultura, ou pelo menos participante da obra de criação, ou de conservação de cultura".

O equipamento biológico representa apenas a "base orgânica" da personalidade; constitui um potencial que carece de estímulos sociais e culturais para que se desenvolva, se defina e se realize a autêntica natureza humana.

As atividades inatas não se podem desenvolver independentemente do uso que delas se faz. E somente a vida social proporciona as condições necessárias à utilização das aptidões do indivíduo, os estímulos indispensáveis ao desenvolvimento de suas capacidades naturais, o que nos leva, implicitamente, a reconhecer que o desenvolvimento natural está condicionado ao social e a educação representa um processo de reconstrução, de reorganização.

Entre indivíduo e sociedade há íntima correlação, efetiva interdependência. A natureza original funde-se no homem com as suas aquisições sociais, numa unidade que oferece resistência à decomposição: o ser social.

O principio da eficácia social não se choca, destarte, com a teoria do desenvolvimento natural, no que esta tem de verdadeiro.

Aplica-se também à Pedagogia o que Gilberto Freyre dissera da Sociologia: •— ela tem de ser "anfíbia" ou "mista" para alcançar a natureza e a sociedade, por isso que o homem é uma realidade natural e social ao

mesmo tempo: não pode ser estudado fora de suas relações com o meio, a sociedade e a cultura.

A função social da escola — instituição regulativa, órgão de educação intencional e sistemática — é evidente. A escola é um meio especialmente preparado para continuar a reforçar o processo socializador dos grupos primários, tendo em vista atender às exigências e necessidades da vida social.

Secundando a ação educativa da comunidade, no socializar as disposições do indivíduo, a escola representa, indubitavelmente, um fator de continuidade social. Todavia — e nisto não há incongruência alguma — deve ser, ao mesmo tempo, um agente de progresso social; deve figurar entre as forças renovadoras da sociedade, deve agir como motor e não como freio no mecanismo da evolução social, como diria Fernando de Azevedo. Isso, entretanto, só será viável numa sociedade progressiva, verdadeiramente democrática — claro que não nos referimos apenas à forma de governo — em que os fatores de conservação atuem no sentido de transmitir unicamente as conquistas e as realizações úteis e benéficas.

A escola é um reflexo do meio social que a delimita. "Reflete, tão-somente, o que já vai pela própria sociedade", como bem o disse Anísio Teixeira. Exemplo recente ilustra a asserção: quando a ação complexa, irresistível e profunda da sociedade permitiu a histórica decisão, de 17 de maio de 1954, da Suprema Corte dos Estados Unidos, tornou-se então possível, às escolas norte-americanas, iniciarem, no seu seio, o processo de eliminação da segregação racial, presente num país que se ufana de sua democracia, que sabemos insuficiente.

Orientada no sentido progressista, a escola é capaz de proporcionar "hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordem", na feliz expressão de Dewey. Para isto é necessário que assimile as transformações profundas que se vão operando nas sociedades atuais e o propósito de estimular a formação de hábitos ativos que possibilitem ao homem influir na direção dos conhecimentos e atuar inteligentemente na ordem social de amanhã. Ninguém, aliás, expressou Isso melhor do que Kilpatrick, em "Education for a changing civilization".

Educação é socialização, ou societalização, como diria Georg Simmel. Socialização, porém, não deve ser entendida no sentido de conformidade inconsciente, sujeição absoluta, acomodação passiva, aceitação integral das condições sociais existentes e dos padrões culturais presentes. Deve ser compreendida como dilatação da auto-consciência afetiva — self-regarding sentiment — para uma consciente participação, sem exclusão da atitude de crítica inteligente e responsável e de combate aos males sociais.

Deve-se educar a criança "não para o estado atual de coisas — diz Dewey — mas para tornar possível uma melhor humanidade futura".

A educação deve ser concebida como utilização da experiência social para a sua reconstrução em níveis cada vez mais elevados. E a escola como fator de renovação, instrumento de evolução e de progresso que poderá concorrer para a redução das distâncias e dos conflitos sociais para a conquista de novas e melhores condições de vida, de mais altos padrões culturais, de reformas que aten-

dam às mais justas justas solicitações humanas.

Tal concepção implica na organização da escola como ambiente capaz de estimular as energias criadoras do indivíduo, o seu espírito inventivo, as suas atividades inovadoras em função do progresso social, depurados — na preparação da comunidade escolar — os erros, as práticas iníquas, os absurdos, as coisas senis e indesejáveis da sociedade atual e omitidas as separações desnecessárias que tornam os indivíduos, as classes, os grupos, as raças e as nações indiferentes ou hostis uns aos outros. Mais ainda: implica na revisão contínua, no constante reajustamento do ambiente escolar; na incessante seleção de estímulos pelo processo de eliminação ou redução de uns, de instituição ou reforçamento de outros, em íntima conexão com as necessidades de aperfeiçoamento e as aspirações de progresso social.

A paz pela escola é, sem dúvida alguma, alvo intrínseco ao objetivo social da educação nos dias presentes.

A identificação dos objetivos social e nacional da educação — observa Dewey — tem sido nocivo ao social. É tempo de reconciliar o espírito nacionalista "com as coisas que unem todos os homens para fins comuns, independentemente de fronteiras políticas nacionais." Por isso a escola deve acentuar "tudo aquilo que vincula os povos para os empreendimentos e os resultados que a todos beneficiem", sem preocupação de credo, de nacionalidade ou de raça.

Acima das pátrias está a humanidade. Em todos os lugares da terra está a vida, a natureza, o trabalho, o amor, a beleza e o desenvolvimento. Em todas as regiões, em todas as latitudes está o homem que luta, ama,

sofre, sonha, trabalha, medita, pesquisa, descobre, experimenta e realiza: o nosso próximo. É tempo de assimilar o sentido do próximo, tão bem traduzido na parábola do Bom Samaritano; de anular todas as barreiras que separam os homens e os impedem de colaborar uns com os outros para aumentar o bem-estar de todos.

Infelizmente, persistimos no lamentável propósito de transmitir às novas gerações desprezíveis preconceitos, falsos pudores, injustificáveis esquivações, superstições, fanatismos e intolerâncias que tantos sacrifícios desnecessários e tão profundos sofrimentos têm provocado.

Desventuradamente, muito pouco temos feito no sentido de proporcionar à criança situações propícias à aquisição de hábitos de higiene, de independência, de reflexão, de trabalho, de compreensão humana e de cooperação; de novas e melhores atitudes mentais e emocionais, de tendências e práticas favoráveis à saúde, à alegria, a todas as exaltações humanas, para que possa reorganizar a própria vida em níveis mais elevados e a sociedade em bases mais justas e mais humanas.

A educação pode e deve ser colocada a serviço das mais nobres aspirações, das mais belas esperanças humanas como arma para a conquista de um mundo de paz, de justiça e de realizações grandiosas, onde haja melhor distribuição e emprêgo da riqueza, onde todos os homens encontrem as mesmas possibilidades para a livre circulação social, o individualismo se possa avir com a ação comum e os nacionalismos não constituam obstáculos à colaboração recíproca de todos os povos; onde, enfim, todos os seres humanos possam viver uma vida emancipada alçados

ao máximo conforto e felicidade possíveis. — NUNES MENDONÇA — (*Correio de Aracaju*, Aracaju).

O ENSINO DO FRANCÊS

A preocupação muito justa de **não** manter um número exagerado de disciplinas no curso secundário, teria aconselhado que, na Reforma do Ensino aprovada pela Câmara dos Deputados, se incluísse apenas uma língua, viva (francês ou inglês) à escolha do aluno.

Não faltaram vozes autorizadas que condenassem desde logo a inovação e, nas condições presentes, não pode haver dúvida quanto à necessidade para o Brasil de ensinar, no mesmo pé de igualdade, o francês e o inglês. É portanto desaconselhável, por todos os motivos, a preferência por um só desses idiomas. Não seria possível ao legislador optar pelo francês, tendo em conta apenas as origens da nossa cultura e o caráter latino da nossa gente, nem pelo inglês, dada a condição americana do Brasil, a amplitude do idioma inglês, a importância do mundo anglo-saxônico ou as vantagens para os estudos técnicos e as relações mercantis. Qualquer dessas predileções importaria em desfalcocar o cabedal dos jovens brasileiros, quer se destinem às profissões liberais, quer às atividades industriais e comerciais, quer às letras ou às artes.

Como muito bem definiu a Organização das Nações Unidas, de forma realista e exata, o francês e o inglês são *idiomas de trabalho*, e, embora haja outros oficializados na sua Carta, são eles os de uso corrente.

No mundo contemporâneo o francês não perdeu os seus direitos de língua universal e diplomática, ape-

nas a exclusividade, mantida por longo tempo, com apogeu no século XVIII. Hoje, ao seu lado, mas também sem exclusividade, se encontra o inglês. Em todas as conferências, bem assim nos órgãos e institutos internacionais, os dois estão no mesmo plano, tendo igualmente os idiomas regionais assumido, por último, papel preponderante. O castelhano, por exemplo, é o idioma mais falado nas conferências inter-americanas, onde por igual são línguas oficiais o português, o inglês e o francês.

Em reunião do Comitê da UNESCO, para assuntos de Educação Fundamental, composto por técnicos lingüísticos de sete países: Bélgica, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Guatemala, Países-Baixos e Tchecoslováquia e reunida em Paris de 30 de junho a 3 de julho de 1947, ficou decidido — depois de pesquisar "em que medida o emprêgo de uma língua comum poderia facilitar a compreensão dos povos", e de verificar ser impraticável "o sistema de uma língua única para o mundo em conjunto" — *recomendar a adoção de duas línguas mundiais auxiliares* — o francês e o inglês".

E, se observamos a distribuição geográfica desses idiomas, verificaremos que ora um ora outro se encontra em primeira ou segunda posição no mundo, cabendo porém ao francês a primazia entre os países da América Latina. Na antiga Liga das Nações — onde o francês e o inglês eram os idiomas oficiais — se empregava muito mais o francês, embora, como dizia Aristides Briand, o francês fosse ali falado em todos os idiomas.

Opção por uma dessas línguas faz crer que, com qualquer delas, o jovem poderá resolver os problemas da sua cultura e da sua vida, quando na realidade assim não acontece.

Nenhuma delas é por si só o instrumento completo para nós brasileiros, ou para qualquer outro povo da América Latina.

A reforma do ensino liceal, em Portugal, adotada em 17 de setembro de 1942, mantém o estudo dos dois idiomas e assim o justifica: "Não seria exequível ministrar no curso geral o ensino de três línguas, além da materna. A língua francesa não pode deixar de ser mantida, porque está consagrada como instrumento de cultura. Temos, porém, de reconhecer que não é hoje menor a importância da língua inglesa, que domina cada vez mais a vida internacional dos povos".

Nos Estados Unidos da América, com idioma universal, o problema de uma língua viva no currículo secundário é aquele em que reina maior confusão e mais intensa divergência, conforme acentua o relatório do "Harvard Committee" — *General Education in a Free Society*. Para esse Comitê, as línguas estrangeiras, no seu país, são estudadas em dois sentidos: instrumento de utilidade e acesso aos estudos humanistas, porque "as línguas, como as matemáticas, são portas que se abrem para os estudos vizinhos". E enquanto menciona, no primeiro grupo — o alemão e o espanhol, inclui, no segundo, o francês e o latim, que são para muitos estudantes — "a avenida natural de seus futuros estudos humanísticos". Entre nós poderíamos justificar, no mesmo critério, embora sem ser de modo absoluto, o estudo obrigatório dos dois idiomas, cuja conciliação é justa, razoável e perfeita. Aliás, nos Estados Unidos, o francês é amplamente estudado. Não tenho estatísticas recentes, mas, antes da última guerra, nas escolas secundárias oficiais, o francês era a

língua viva mais procurada, com perto de meio milhão de alunos. As relações com a América Latina têm desenvolvido muito, ultimamente, o castelhano e o próprio português. Este já começa a ser estudado em diversos cursos e de modo auspicioso. O estudo de uma língua viva é obrigatório para ingresso em quase todos os "Colleges" estadunidenses, sendo hoje o francês e o castelhano as preferidas ...

O ensino do francês é essencial no Brasil para todas as atividades, porque, em primeiro lugar, não se deve quebrar uma tradição e, já em 1817, observava Martius que a propagação da língua francesa e o ingresso de enorme quantidade de livros seus superavam tudo quanto se pudesse imaginar. Depois, o francês foi por muito tempo o instrumento quase que exclusivo da nossa cultura e, por seu intermédio, estudamos não apenas as obras francesas, senão as de todo o mundo. Da França nos veio a irradiação da inteligência e da sensibilidade universais. Gilberto Freyre, verificando anúncios de livros franceses no século passado, encontrou ao lado de La Fontaine, Madame de Sevigné, Voltaire e Rousseau, Lições de Física, Tratados de Medicina, Astronomia, Química, Mineralogia, Botânica e assuntos técnicos. E, mais ainda, lemos, em francês, livros de outros países e os clássicos gregos e latinos, traduzidos nesse idioma. E isso para não falar no influxo francês sobre a vida em geral, os costumes e as modas, o teatro, as conferências e as revistas.

Francês é essencialmente a língua literária e a França, como bem observou Keyserling, é a nação literária por excelência. Ora, essa influência da literatura francesa sobre a brasi-

leira tem sido permanente e é irrecusável. Assim, deixar a jovens, com 12 anos, a opção pelo estudo de um idioma — quando a única preocupação que podem ter, nessa idade, é de facilitar o curso — importa em sacrificar elementos para numerosas vocações literárias e, em qualquer caso, embaraçar a compreensão da própria formação cultural brasileira de base essencialmente francesa. A repercussão dos movimentos literários franceses no Brasil é impressionante. Hoje, por exemplo, talvez só mesmo, na França, o caso da menina prodígio Ninon Drouet seja mais debatido e comentado do que no Brasil.

É preciso acentuar ainda o absurdo da escolha da língua viva por ou para um menino ou menina na idade de doze anos mais ou menos. O menor não o pode fazer, por lhe faltar discernimento. Logo a escolha será de seus pais. Que podem, porém, saber das tendências de um menino ou menina nessa idade, a fim de lhe determinar antecipadamente o idioma mais conveniente e uma profissão para a qual dificilmente lhe terão brotado os pendores? Nesse particular o projeto é, pedagógicamente, muito infeliz. Se o menor carece de capacidade, quem por ele escolher jogará com dados aleatórios, mesmo porque o geral das famílias não possui estudos especializados para tais determinações. É necessário evitar que os adolescentes, por falta de meios ou negligência de orientação, venham a perder a confiança em si e falhar aos seus objetivos por deficiência de sistemas educacionais.

A adoção de uma só língua viva no segundo ciclo confirma a intenção do projeto de só dar um idioma ao aluno. E aquêles que fêz obriga-

tório no primeiro ciclo continuará no segundo. Aí se vai produzir um outro inconveniente da escolha. Desde o segundo ciclo, os alunos não disporão mais dos mesmos instrumentos de penetração universal. Nos colégios e nas faculdades, não seguirão todos um texto em inglês ou em francês. Eles serão divididos em duas classes e, com isso, geraremos uma confusão funesta e quebraremos a unidade da formação intelectual da juventude. Teremos o grupo francófono e o grupo anglofona.

Não há porque limitar o que não se pode circunscrever. Não estamos ainda em condições, no Brasil, como nos países latino-americanos, de possuir um só idioma estrangeiro, como seria aliás muito estimável. Mas abandonar o francês importaria em sacrificar uma tradição e perder o nosso mais forte instrumento de cultura, dentro das indiscutíveis vocações do nosso povo. Não estudar o inglês seria perder um elemento básico de contato com a poderosa cultura anglo-saxônica e com a grande república irmã do norte do hemisfério a cuja fascinação não podemos escapar.

Nessa circunstância, o razoável é não reformar. Mantenhamos as duas línguas, mas com programas racionais, de acôrdo com os fins a que se destinam no ensino médio, e não como se faz atualmente, em que não chegamos ao método direto para que os alunos as falem corretamente, nem são mais capazes de bem traduzi-las. Nesse ponto, sim, há que reformar e fundamentalmente.

Evito o louvor ao idioma francês, a clareza da sua expressão, a ordem da sua frase, a variedade das suas

formas e não cito o discurso de Rivarol sobre a sua universalidade. Acentuo apenas a importância para nós brasileiros do seu estudo, ao lado do inglês, como instrumento de cultura e de conhecimento. O erro do projeto está nessa inovação opcional para o ensino das duas línguas e obrigatória nas básicas, pois tudo desaconselha a

escolha do francês ou do inglês, era detrimento uma de outra.

Seja sob o aspecto cultural, seja sob o utilitário, nada justifica, explica ou autoriza que, na reforma do nosso Ensino Secundário, não se mantenha a obrigatoriedade tradicional do ensino do francês e do inglês.

— RENATO ALMEIDA — (*O Jornal*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N. 2.712 — DE 21 DE JANEIRO
DE 1956

Federaliza a Escola Paulista de Medicina, cria a Faculdade de Medicina em Santa Maria, integrada na Universidade do Rio Grande do Sul, e dá outras providências.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º E transformada em estabelecimento federal de ensino superior a Escola Paulista de Medicina, a que se refere o Decreto n. 2.703, de 31 de maio de 1938, integrado no Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior — e criada a Faculdade de Medicina, com sede em Santa Maria, e integrada na Universidade do Rio Grande do Sul.

Art. 2º Independente de qualquer indenização são incorporados ao Patrimônio Nacional, mediante inventário e escritura pública, todos os direitos e bens móveis ora utilizados pela Escola Paulista de Medicina e de propriedade de sua entidade mantenedora, e mais os seguintes imóveis:

I — Terreno sito à rua Botucatu, na capital do Estado de São Paulo, com 125,00 m (cento e vinte e cinco metros) de frente, e lados para a rua Pedro de Toledo e para a rua

Borges Lagoa, medindo, respectivamente, 57,75 m (cinquenta e sete metros e setenta e cinco centímetros) e 60,70 m (sessenta metros e setenta centímetros), extremidades estas ligadas por uma linha reta; e todas as construções, instalações e benfeitorias nele existentes;

II — Partes dos lotes de terrenos nºs 296, 296-A, 297 e 298, situados à rua Botucatu, na quadra formada por esta e pelas ruas Loefgren, Pedro de Toledo e Napoleão de Barros, lotes integrantes do 22.9 subdistrito da Saúde, da capital do Estado de São Paulo, com a área de 2.660,60 metros quadrados, mais ou menos constituindo um só bloco; e todas as construções, instalações e benfeitorias neles existentes.

Parágrafo único. Para o ensino das clínicas da Escola Paulista de Medicina, a entidade mantenedora do Hospital de São Paulo assegurará, mediante cláusula na escritura referida neste artigo, a utilização de suas enfermarias gerais, instalações e equipamentos, independente de qualquer indenização.

Art. 3º É assegurado o aproveitamento no serviço público federal dos auxiliares de ensino e mais servidores da Escola Paulista de Medicina na forma da Lei nº 2.403, de 13 de janeiro de 1955, contando-se-lhe o tempo de serviço para os efeitos legais.

Art. 4º Os professores catedráticos efetivos terão assegurado o seu direito no serviço da cátedra, contan-

do-se-lhes o respectivo tempo de serviço para todos os efeitos legais.

Parágrafo único. Os professores catedráticos não admitidos em caráter efetivo na forma da legislação federal do ensino superior, poderão ser aproveitados em caráter interino.

Art. 5º Serão expedidos, pelas autoridades competentes, os atos de provimento decorrentes do aproveitamento determinado nos arts. 3º e 4º.

Art. 6º Para cumprimento do disposto nesta lei, são criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, 30 cargos de professor catedrático, padrão O (Escola Paulista de Medicina), 18 cargos de professor catedrático padrão O (Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul) e 6 funções gratificadas, sendo 2 de diretor FG-1, 2 de secretário FG-3 e 2 de chefe de Portaria FG-7 distribuídas igualmente pelos dois estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único. As funções gratificadas de Secretário de chefe de Portaria poderão ser exercidas por extranumerários.

Art. 7º Para atender à despesa decorrente desta lei, é o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 18.312.360,00 (dezoito milhões, trezentos e doze mil, trezentos e sessenta cruzeiros), destinado:

I — à Escola Paulista de Medicina Cr\$ 8.024.000,00 (oito milhões e vinte e quatro mil cruzeiros) para pessoal permanente; Cr\$ 109.200,00 (cento e nove mil e duzentos cruzeiros) para funções gratificadas; Cr\$ 6.492.760,00 (seis milhões, quatrocentos e noventa e dois mil, setecentos e sessenta cruzeiros) para pessoal extra-

numerário; Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros) para material; e Cr\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros) para Serviços e Encargos de Terceiros;

II — à Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul: Cr\$ 907.200,00 (novecentos e sete mil e duzentos cruzeiros) para pessoal permanente; Cr\$ 109.200,00 (cento e nove mil e duzentos cruzeiros) para funções gratificadas; Cr\$ 1.570.000,00 (um milhão quinhentos e setenta mil cruzeiros) para pessoal extranumerário; Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros) para material; e Cr\$ 600.000,00 (seiscentos mil cruzeiros) para Serviços e Encargos.

Parágrafo único. Para pagamento dos abonos constantes das leis números 1.765, de 18 de dezembro de 1952, 2.412, de 1 de fevereiro de 1955, ao pessoal referido neste artigo, fica o Poder Executivo autorizado a abrir o crédito especial de Cr\$ 4.266.000,00 (quatro milhões, duzentos e sessenta e seis mil cruzeiros) para a Escola Paulista de Medicina; e de Cr\$ 1.312.800,00 (um milhão, trezentos e doze mil e oitocentos cruzeiros) para a Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul.

Art. 8º Na Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul, se observarão:

I — as disciplinas do curso serão grupadas em dezoito departamentos, cada qual sob a chefia de um professor catedrático, auxiliado por professores adjuntos, assistentes e instrutores, na forma do Regimento;

II — o provimento dos cargos ao Quadro Permanente se processará à

medida de progressão do curso, em caráter interino, ou sob a forma de contrato, até que o seja por concurso de títulos e de provas, o qual deverá realizar-se dentro em 3 (três) anos de nomeação do interino;

III — os atos desses concursos se realizarão perante a outra Faculdade de Medicina, da mesma Universidade, sediada em Porto Alegre, até o provimento efetivo de dois terços das cátedras;

IV — até que a Faculdade disponha de "quorum", na forma do artigo anterior, sua direção será exercida por professor catedrático efetivo designado pelo Reitor;

V — o Conselho Universitário, dentro em 60 (sessenta) dias da publicação desta lei, expedirá o regimento da Faculdade ora criada, que vigorará até a Congregação dispor de dois terços de professores catedráticos efetivos.

Art. 99 Na Escola Paulista de Medicina, a partir da vigência desta lei, os cargos de professor catedrático, referidos no art. 6.º, serão reduzidos na forma prevista no respectivo regimento, à medida que se forem vagando, por extinção das respectivas cátedras.

I 19 Dentro em 120 (cento e vinte) dias contados da publicação desta lei, o Presidente da República baixará, por decreto, o regimento da Escola, no qual, respeitadas as exigências mínimas da legislação federal sobre ensino médico, especificará, obrigatoriamente, as cátedras a serem extintas, dando novas denominações às que permanecerem.

§ 2.º Vetado...

§ 3.º A extinção de cargos e redução de cadeiras de que trata este artigo, deixarão a Escola, obrigatoriamente, um mínimo de 18 cadeiras, assegurado o aproveitamento dos

professores catedráticos efetivos, inclusive com a contagem do respectivo tempo de serviço, para todos os efeitos.

§ 4.9 A expedição dos atos referidos no art. 5.9 e a contagem do prazo mencionado no § 1.º deste artigo dependem da efetivação de todas as medidas

Art. 10. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 21 de janeiro de 1956; 135.9 da Independência e 68.9 da República.

NEREU RAMOS

Abgar Renault

(Publ. no D. O. de 21-1-956).

LEI Nº 2.712 — DE 21 DE JANEIRO DE 1956

Dispositivo vetado pelo Presidente da República e mantido pelo Congresso Nacional do Projeto que se converteu na Lei n.9 2.712, de 21 de janeiro de 1956.

Faço saber que o Congresso Nacional manteve e eu promulgo, nos termos do art. 70, Federal, o seguinte dispositivo da Lei n.9 2.712, de 21 de janeiro de 1956:

Art. 9.º

§ 2.9 Nas alterações a serem feitas pelo regimento da Escola, previstas no parágrafo anterior, serão respeitadas as 2 (duas) cadeiras de clínica médica, no 5.9 e 6.9 anos, assegurados aos seus titulares atuais os direitos e prerrogativas inerentes ao cargo, bem como iguais possibilidades didáticas.

Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1956; 135.9 da Independência e 68.9 da República.

JUSCELINO KUBITSCHEC

(Publ. no D. O. de 21-2-956).

LEI Nº 2.721 — DE 30 DE JANEIRO
DE 1956

Federaliza a Faculdade de Direito de Niterói e o Instituto Electrotécnico de Itajubá; subvenciona a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, e a Faculdade de Direito do Rio Grande do Norte, em Natal; e dá outras providências.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam federalizados, para todos os efeitos legais, os seguintes estabelecimentos de ensino superior:

I — A Faculdade de Direito de Niterói... vetado.

II — O Instituto Electrotécnico de Itajubá, que continuará sediado na mesma cidade, no Estado de Minas Gerais, e conservará seu característico de especialidade no ensino de engenharia electro-mecânica, de que expedirá diploma, na forma do regulamento.

§ 1º Para efetivar-se a federalização da Faculdade de Direito de Niterói serão incorporados ao patrimônio nacional, independente de qualquer indenização, mediante inventário e escritura pública, os bens móveis da Faculdade, bem como os prédios de n.º 54 e 62 da Rua Presidente Pedreira, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, livres e desembaraçados de qualquer ônus.

§ 2º O Instituto Electrotécnico de Itajubá, incorporados todos os seus bens móveis, imóveis e direitos ao patrimônio nacional, independen-

te de quaisquer indenizações, passa a ser órgão integrante da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e conservará os bens inalienáveis, só podendo as suas rendas ser aplicadas em ampliação, desenvolvimento de pesquisas ou cursos de aperfeiçoamento ou extensão previamente aprovados pela Congregação.

Art. 2º Vetado...

Art. 3º Fica assegurado o aproveitamento, no serviço público federal, a partir da vigência desta lei, nas condições estabelecidas nos parágrafos deste artigo, do pessoal dos seguintes estabelecimentos:

I — Faculdade de Direito de Niterói:

II — Instituto Electrotécnico de Itajubá,

§ 19 Vetado...

§ 2º Vetado...

§ 3º Os mais servidores da mesma Faculdade como... vetado... extranumerários, conforme a categoria de cada um, serão aproveitados no quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura com vencimentos iguais aos de cargos semelhantes da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

§ 49 Vetado...

§ 59 Os professores e funcionários que, ao entrar esta lei em vigor, contarem pelo menos 70 (setenta) anos de idade serão aposentados com os vencimentos proporcionais.

§ 6º Os professores catedráticos do Instituto Electrotécnico de Itajubá serão aproveitados no quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura, contando-se o tempo de serviço, para efeito de aposen-

tadoria, disponibilidade e gratificação de magistério.

§ 7º Os mais empregados do mesmo Instituto serão aproveitados como extranumerários, em tabelas criadas, para esse fim, pelo Poder Executivo, contando-se o tempo de serviço para efeitos do art. 192 da Constituição Federal.

§ 8º Serão expedidos pelas autoridades competentes os títulos de provimento decorrentes de aproveitamento do pessoal do Instituto Electrotécnico de Itajubá, conforme determina este artigo.

Art. 49 A Faculdade de Direito de Niterói organizará e submeterá à aprovação do Ministério da Educação e Cultura dentro em 30 (trinta) dias a contar da obrigatoriedade desta lei, o quadro do seu pessoal... vetado.

Art. 59 As taxas escolares devidas pelos estudantes matriculados na Faculdade de Direito de Niterói constarão de tabelas aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura e serão recolhidas aos cofres da União na repartição arrecadadora mais próxima.

Art. 6º Vetado.

Art. 7º São criados no quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura:

a) Faculdade de Direito de Niterói: 22 (vinte e dois) cargos de professor catedrático — padrão O;

b) Instituto Electrotécnico de Itajubá: 25 (vinte e cinco) cargos de professor catedrático — padrão O;

e) Funções gratificadas (Faculdade de Direito de Niterói e Instituto Electrotécnico de Itajubá):

I — diretor — FG-3;

II — secretário — FG-5;

III — chefe de portaria — FG-7.

Parágrafo único. As funções gratificadas de que tratam os itens *vetado* II e III da letra c deste artigo podem ser exercidas por extranumerários.

Art. 89 Para atender às despesas decorrentes do item II do art. 19 desta lei, no exercício de 1955, fica aberto o crédito especial de Cr\$ 3.438.200,00 (três milhões, quatrocentos e trinta e oito mil e duzentos cruzeiros), sendo Cr\$ 2.520.000,00 (dois milhões, quinhentos e vinte mil cruzeiros) para pessoal permanente, Cr\$ 32.400,00 (trinta e dois mil e quatrocentos cruzeiros, para funções gratificadas, Cr\$ 475.800,00 (quatrocentos e setenta e cinco mil e oitocentos cruzeiros) para pessoal extranumerário e Cr\$ 410.000,00 (quatrocentos e dez mil cruzeiros) para material.

Art. 9º Para atender às despesas decorrentes da federalização da Faculdade de Direito de Niterói, fica o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 5.677.400,00 (cinco milhões, seiscentos e setenta e sete mil e quatrocentos cruzeiros), assim discriminado:

Pessoal permanente — Cr\$ 5.211.400,00 (cinco milhões, duzentos e onze mil e quatrocentos cruzeiros).

Material — Cr\$ 400.000,00 (quatrocentos mil cruzeiros).

Funções gratificadas — Cr\$ 66.000,00 (sessenta e seis mil cruzeiros).

Art. 10. Até a expedição do regulamento próprio, dentro de 180 (cento e oitenta) dias, pelo Poder Executivo, o Instituto Electrotécnico de Itajubá reger-se-á pelo regulamento de engenharia aprovado pelo De-

creto n. 20.865, de 28 de dezembro de 1931, adotada a tabela a que se refere o Decreto n° 22.784, de 30 de maio de 1933.

Art. 11. Vetado...

Art. 12. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956; 135° da Independência e 68° da República.

NEREU RAMOS.

Abgar Renault.

Mário Câmara.

(Publ. no *D. O.* de 30-1-956).

LEI N° 2.724 — DE 9 DE FEVEREIRO DE 1956

Incorpora a cadeira de Direito Industrial, nas Faculdades de Direito do país, a de Direito Comercial, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1° É incorporada a cadeira de Direito Industrial, nas Faculdades de Direito do país, à de Direito Comercial.

Art. 2° E denominada Direito do Trabalho a atual disciplina Legislação do Trabalho.

Art. 3° Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 9 de fevereiro de 1956; 135° da Independência e 68° da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK

Clóvis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 21-2-956).

LEI N° 2.737 — DE 18 DE FEVEREIRO DE 1956

Concede a inclusão da Faculdade de Filosofia do Recife, da Universidade do Recife, entre os estabelecimentos subvencionados pelo Governo Federal.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1° E concedida a inclusão da Faculdade de Filosofia do Recife, da Universidade do Recife, nos termos do art. 17 da Lei n° 1.254, de 4 de dezembro de 1950, com a subvenção anual de Cr\$ 3.000.000,00 (três milhões de cruzeiros), entre os estabelecimentos subvencionados pelo Governo Federal, a que se refere o art. 16 da citada lei.

Art. 2° Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 1956; 135° da Independência e 68° da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK.

Clóvis Salgado.

José Maria Alkmim.

(Publ. no *D. O.* de 21-2-956).

DECRETO N° 38.524 — DE 5 DE JANEIRO DE 1956

Aprova o Estatuto da Universidade de Minas Gerais.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, e nos

termos do art. 89 da Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, combinado com o disposto no Decreto número 37.613, de 19 de julho de 1955, decreta:

Artigo único. Fica aprovado o Estatuto da Universidade de Minas Gerais, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, em 5 de janeiro de 1956; 135» da Independência e 68º da República.

NEREU RAMOS.
Abgar Renault.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS

TITULO I

DOS FINS DA UNIVERSIDADE

Art. 1º A Universidade de Minas Gerais, instituída pela Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927, do Estado de Minas Gerais, com sede na Capital desse Estado e transformada em Instituição Federal pela lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, tem por finalidade:

- 1) o desenvolvimento da cultura e da pesquisa científica;
- 2) a especialização filosófica, científica, literária, técnica e artística;
- 3) a habilitação para o exercício de profissões liberais e técnico-científicas.

TITULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 2º Constituem a Universidade:

- a) a Faculdade de Direito;

- b) a Faculdade de Odontologia e Farmácia;

- c) a Faculdade de Medicina;

- c) a Escola de Engenharia;

- e) a Escola de Arquitetura;

- f) a Faculdade de Ciência Econômicas;

- g) a Faculdade de Filosofia.

Art. 3º A criação ou a incorporação de novos institutos, assim como a fusão dos existentes, é assunto de deliberação do Conselho Universitário, pelo voto de dois terços, pelo menos, da totalidade de seus membros, sujeita à aprovação do governo federal, sempre que a medida implicar novos encargos para o orçamento da União.

§ 1º O requerimento de incorporação será dirigido ao Reitor e encaminhado ao Conselho Universitário para que este, ouvidas as comissões competentes, delibere, preliminarmente, sobre a oportunidade da incorporação.

§ 2º O instituto que pretender incorporar-se na Universidade deverá apresentar seu regimento, bem como os programas das matérias nele ensinadas e o resumo histórico da sua vida escolar, e ainda provar:

- o) que tem por fim ministrar ensino que corresponda aos objetivos da Universidade;

- b) que seu corpo docente tem predicados morais, competência profissional, erudição e aptidão didática, previamente apurados de acordo com a legislação vigente;

- c) que é equiparado a instituto federal congênere ou, na falta deste, que dispõe de elementos que o habilitem a realizar os objetivos a que se destinar;

- d) que tem renda própria permanente, capaz de assegurar-lhe regular funcionamento.

§ 3º O instituto, pretendente à incorporação, deverá ainda apresentar o inventário de seus bens, feita a sua avaliação por pessoas idôneas, em que se louvar o Conselho Universitário.

§ 4º Não será incorporado à Universidade instituto de que nela exista congênere.

Art. 4º A Universidade procurará obter ou aceitar a cooperação de quaisquer instituições independentemente de incorporação e mediante convênios aprovados pelo Conselho Universitário.

Atr. 5º A Universidade constitui-se com personalidade jurídica, a qual não prejudica a de nenhuma das suas unidades competentes.

Art. 6º É assegurada à Universidade autonomia administrativa, didática, econômica e disciplinar, nos termos da Lei n. 971, de 16 de dezembro de 1949.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE

CAPITULO I

Dos *órgãos Administrativos*

Art. 7º A Universidade terá por órgãos de sua administração:

- 1) a Assembléia Universitária;
- 2) o Conselho Universitário;
- 3) a Reitoria.

CAPITULO II

Da *Assembléia Universitária*

Art. 8º A Assembléia Universitária, presidida pelo Reitor, compõe-se do corpo docente de todas as unidades universitárias e dos presiden-

tes do Diretório Central dos Estudantes e do Diretório Acadêmico de cada unidade universitária.

Art. 9º A Assembléia Universitária realizará, no início de cada ano letivo, sessão pública solene destinada a tomar conhecimento das principais corréncias da vida universitária, assistir à entrega de diplomas e títulos honoríficos e ouvir a aula inaugural, que será pronunciada por professor da Universidade ou personalidade de destaque na vida nacional ou estrangeira.

Parágrafo único. Excepcionalmente, a juízo do Conselho Universitário, poderá o Reitor convocar sessão extraordinária da Assembléia Universitária para tratar de assunto de alta relevância.

CAPITULO III

Do *Conselho Universitário*

Art. 10. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, é integrado:

- 1) pelos Diretores das unidades universitárias;
- 2) por um professor catedrático, representante de cada unidade universitária, eleito pela Congregação;
- 3) por um representante dos docentes livres, eleito em assembléia geral dos docentes livres de todas as unidades universitárias;
- 4) por um representante dos antigos alunos diplomados pela Universidade de Minas Gerais, eleito pela respectiva Associação;
- 5) pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes.

§ 1º O Conselho Universitário será presidido pelo Reitor.

§ 2º Cada membro do Conselho Universitário será eleito por três anos, dentro dos trinta dias anterio-

res à extinção do mandato do que estiver em exercício, ou, no caso de morte, renúncia ou abandono, dentro dos trinta dias subseqüentes à vaga.

§ 3º Os representantes da Congregação de cada unidade universitária e dos docentes livres terão, para substituí-los em seus impedimentos justificados, um suplente, com eles eleito simultâneamente.

§ 4º O Conselho Universitário se reunirá, ordinariamente, cada mês, durante o ano letivo, mediante convocação do Reitor e extraordinariamente, quando convocado pela mesma autoridade, por sua própria iniciativa, ou pela maioria dos seus membros.

§ 5º O Conselho Universitário não poderá funcionar sem a presença da maioria dos seus membros, e suas decisões, salvo os casos expressos em lei, serão tomadas por maioria de votos dos presentes.

§ 6º A convocação do Conselho Universitário será feita pela imprensa e por aviso pessoal, com antecedência de quarenta e oito horas, pelo menos, e, no caso de sessão extraordinária, com menção do assunto que deva ser tratado, salvo se fôr considerado secreto, a juízo do Reitor.

§ 7º Haverá dispensa de prazo para as reuniões de caráter urgente.

§ 8º E obrigatório o comparecimento às sessões do Conselho Universitário, sob pena de perda do mandato ou do cargo de diretor de unidade universitária ou do cargo de Presidente do Diretório Central dos Estudantes, no caso de falta a quatro sessões consecutivas, sem causa justificada.

§ 9º O secretário geral da Universidade servirá como secretário na sessão do Conselho Universitário.

Art. 11. São atribuições do Conselho Universitário:

1) exercer a direção superior da Universidade;

2) aprovar as propostas de orçamento anuais das unidades universitárias, remetidas ao Reitor pelos respectivos Diretores;

3) organizar o orçamento anual da Universidade;

4) julgar as contas da gestão do Reitor e dos Diretores das unidades universitárias, dentro do prazo de sessenta dias, contados da data da sua apresentação;

5) autorizar a aquisição de bens pela Universidade, a título oneroso ou gratuito;

6) estabelecer taxas, contribuições e emolumentos para custeio de serviços da Universidade, dentro das autorizações legais;

7) autorizar o contrato, por tempo certo, de professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros, para a realização de cursos na Universidade;

8) organizar o quadro de funcionários, bem como as tabelas de extranumerários, da Reitoria;

9) determinar as providências destinadas a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive o fechamento de qualquer curso ou unidade universitária;

10) deliberar, em grau de recurso, sobre a aplicação das penalidades;

11) conhecer de representações e reclamações que lhe sejam feitas e sobre elas deliberar;

12) criar e conceder prêmios destinados a recompensar e estimular as atividades universitárias;

13) deliberar sobre a concessão de dignidades universitárias;

14) autorizar acôrdos entre unidades universitárias e quaisquer outras entidades para a realização da trabalhos de natureza cultural;

15) resolver sôbre os mandatos universitários, para a realização de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização, por iniciativa própria ou mediante proposta de qualquer das unidades universitárias;

16) promover, pelos meios convenientes e de acôrdo com a Congregação das unidades universitárias, a extensão universitária;

17) deliberar sôbre assuntos de natureza didática, por iniciativa própria ou mediante proposta de qualquer das unidades universitárias, observadas as condições em que se exercita a autonomia universitária;

18) organizar a lista tríplice para o provimento do cargo de Reitor;

19) eleger e empossar o Vice-Reitor;

20) dar exercício ao Reitor e ao Vice-Reitor;

21) rever e emendar este Estatuto, submetendo as modificações feitas à aprovação do Ministro da Educação e Cultura;

22) elaborar e rever o Regimento da Universidade;

23) aprovar os Regimentos das unidades universitárias, o Estatuto do Diretório Central dos Estudantes, o Código de Ética dos Estudantes, o Estatuto da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel", o Regimento do Departamento Cultural, o Estatuto da Associação dos Antigos Alunos, bem como as modificações que neles forem feitas pelos órgãos competentes;

24) organizar o Colégio Universitário;

25) instituir as bandeiras, flâmulas e distintivos universitários;

26) deliberar sôbre as questões em que forem omissos este Estatuto e os Regimentos.

CAPITULO IV

Da Reitoria

Art. 12. A Reitoria, exercida pelo Reitor, abrangerá, além de outros serviços julgados necessários aos trabalhos universitários:

- a) Gabinete do Reitor;
- b) Secretaria Geral;
- c) Contadoria Central;
- á) Departamento Cultural;
- e) Biblioteca Central.

Parágrafo único. A organização dos serviços previstos neste artigo e a constituição do quadro de seu pessoal obedecerão ao que dispuser o Regimento da Universidade.

Art. 13. O Reitor, órgão executivo supremo da Universidade, será nomeado pelo Presidente da República, que o escolherá numa lista de três nomes, eleitos pelo Conselho Universitário.

§ 1º A lista tríplice será remetida ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, pelo menos trinta dias antes de extinto o mandato do Reitor em exercício, ou, no caso de morte ou renúncia, dentro dos trinta dias subseqüentes à vaga.

§ 2º A lista tríplice será organizada por escrutínio secreto, da maneira seguinte:

- a) cada membro do Conselho Universitário votará, numa cédula, em três nomes;
- b) considerar-se-á, em cada cédula, votado em primeiro turno o nome que estiver em primeiro lugar e, em segundo turno, os demais;

c) constarão da lista os nomes, votados em primeiro turno, que alcançarem um terço do total de votos do Conselho Universitário, desprezadas as frações;

d) se não forem escolhidos três nomes no primeiro turno, serão indicados, até que se componha a lista, os mais votados em ambos os turnos;

e) não se permitem votos por procuração nem cumulativos;

Art. 14. O Reitor deve pertencer ao quadro dos professores catedráticos de qualquer das unidades universitárias.

Parágrafo único. O mandato do Reitor é de três anos, contados da data da sua posse.

Art. 15. Perderá automaticamente o mandato o Diretor de unidade universitária que fôr nomeado Reitor, procedendo-se a nova indicação de Diretor.

Art. 16. Nos casos de vaga, falta e impedimento do Reitor, a Reitoria será exercida pelo Vice-Reitor, eleito pelo Conselho Universitário, dentre seus membros, professores catedráticos, por maioria de votos.

§ 1º O Vice-Reitor será eleito dentro em trinta dias depois de vago o cargo.

§ 2º O mandato do Vice-Reitor é de três anos, contados da data de sua posse, cessando, porém, quando êle deixar de pertencer ao Conselho Universitário.

Art. 17. Nas faltas e impedimentos do Vice-Reitor, a Reitoria será exercida pelo catedrático mais antigo no magistério entre os membros do Conselho Universitário.

Parágrafo único. Em caso de igual antigüidade de magistério, caberá a substituição ao catedrático mais idoso.

Art. 18. São atribuições do Reitor:

1) administrar a Universidade e representá-la em juízo e fora dele;

2) superintender os serviços da Reitoria;

3) inspecionar pessoalmente as unidades universitárias, advertindo por escrito os respectivos Diretores das irregularidades encontradas e levando ao conhecimento do Conselho Universitário as que demandarem providências deste;

4) propor ao Conselho Universitário o orçamento anual da Universidade;

5) apresentar anualmente, até 28 de fevereiro, ao Conselho Universitário, as contas da sua gestão e as dos Diretores das unidades universitárias, relativas ao ano anterior;

6) contratar professores, de acordo com as resoluções do Conselho Universitário, mediante iniciativa deste ou proposta da Congregação da unidade universitária, a que forem servir;

7) dar posse aos diretores e professores das unidades universitárias em sessão do Conselho Universitário ou da Congregação da unidade universitária, a que se destinarem;

8) designar o secretário geral e os chefes dos serviços da Reitoria; admitir servidores, dar-lhes posse e exercício, lotá-los, conceder-lhes férias ou licenças, aplicar-lhes penalidades e dispensá-los;

9) convocar e presidir o Conselho Universitário e a Assembléia Universitária, tendo naquele somente o voto de qualidade;

10) assinar, com o Diretor da unidade universitária que os expedir, os diplomas conferidos pela Universidade, aos quais será aposto o selo desta;

11) levar ao conhecimento do Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos dos professores, alunos e servidores das unidades universitárias ou terceiros interessados;

12) exercer o poder disciplinar;

13) zelar pela fiel execução deste Estatuto;

14) encaminhar ao Ministério da Educação e Cultura a proposta orçamentária de cada unidade universitária e da Reitoria;

15) presidir as sessões solenes da Congregação ou quaisquer outras reuniões universitárias, a que comparecer;

16) desempenhar as demais atribuições não especificadas neste artigo, mas inerentes ao cargo de Reitor.

Art. 19. O Reitor poderá vetar as resoluções do Conselho Universitário, até três dias depois da sessão em que tiverem sido tomadas. Vetada uma resolução, convocará imediatamente o Conselho Universitário para, em sessão que se realizará dentro de dez dias, tomar conhecimento das razões do veto. A rejeição do veto pela maioria do Conselho Universitário importará aprovação definitiva da resolução.

Art. 20. O Reitor usará, nas solenidades universitárias, vestes talares, com o distintivo do seu cargo.

Art. 21. O Reitor será dispensado das funções de professor enquanto exercer a Reitoria.

TITULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

CAPITULO I

Dos órgãos Administrativos das Unidades Universitárias

Art. 22. As unidades universitárias serão administradas pela Congregação, pelo Diretor e, facultativamente, pelo Conselho Técnico-Administrativo.

Parágrafo único. Nas unidades universitárias em que fôr criado o Conselho Técnico-Administrativo, sua competência será fixada pelo Regimento.

CAPITULO II

Da Congregação

Art. 23. A Congregação, órgão superior da direção didática de cada unidade universitária é constituída:

1) pelos professores catedráticos;

2) pelos docentes livres no exercício da cátedra;

3) por um representante dos docentes livres, eleito anualmente, dentre estes, em reunião presidida pelo Diretor da unidade universitária;

4) facultativamente, segundo o Regimento de cada unidade universitária, pelo presidente do Diretório Acadêmico.

Parágrafo único. Poderão tomar parte na Congregação, sem direito a voto, os professores eméritos.

Art. 24. A Congregação se reunirá sempre que convocada pelo Diretor ou metade de seus membros.

Art. 25. A Congregação funcionará e deliberará com a presença da maioria de seus membros, ressalva-

dos os casos previstos em lei ou neste Estatuto.

Art. 26. Além do voto de professor, tem o Diretor, nos casos de empate, o de qualidade.

Art. 27. São atribuições da Congregação:

1) eleger o diretor e o vice-diretor, bem como as comissões que julgar necessárias aos trabalhos da unidade universitária;

2) eleger os membros do Conselho Técnico-Administrativo;

3) eleger o seu representante no Conselho Universitário e o respectivo suplente;

4) designar, interinamente, por período superior a sessenta dias, os substitutos dos professores catedráticos;

5) indicar os professores que devem ser contratados pela unidade universitária;

6) praticar atos relativos ao provimento das cátedras;

7) deliberar sobre matéria financeira de sua competência;

8) fixar, anualmente, de acordo com a capacidade didática da unidade universitária, o número de alunos que possam ser admitidos à matrícula;

9) aprovar os horários;

10) aprovar os programas de ensino;

11) conhecer das representações de natureza administrativa, didática ou disciplinar, que se lhe fizerem;

12) resolver, em grau de recurso, todas as questões relativas ao ensino, que lhe forem submetidas;

13) elaborar e rever o Regimento da unidade universitária;

14) aprovar o Estatuto do Diretório Acadêmico e as modificações que nele se introduzirem;

15) deliberar sobre a arrecadação das rendas próprias da unidade universitária e suas aplicações, observadas as finalidades a que estejam sujeitas por lei;

16) aprovar a proposta orçamentária da unidade universitária, que será remetida cada ano pela Reitoria ao Ministério da Educação e Cultura;

17) aprovar o orçamento anual relativo à arrecadação e aplicação de suas rendas próprias, nos termos da legislação vigente;

18) tomar conhecimento do relatório anual do Diretor e julgar as contas relativas ao exercício correspondente;

19) assistir à colação de grau dos alunos que terminarem os cursos;

20) decidir sobre a criação das comissões necessárias aos trabalhos da unidade universitária e as respectivas finalidades;

21) autorizar o Diretor a efetuar as despesas extraordinárias não previstas no orçamento anual, quando de reconhecida urgência;

22) propor contrato de professores ou profissionais para a realização de cursos ou execução de pesquisas;

23) decidir sobre a realização de cursos na unidade universitária;

24) fixar, de acordo com os interesses do ensino e ouvidos os professores, o número de estudantes em cada turma;

25) solucionar os casos omissos no Regimento e as dúvidas que porventura surgirem na sua aplicação.

CAPITULO III

Da Diretoria

Art. 28. O diretor, órgão executivo, da direção técnica e administrativa da unidade universitária, será eleito por maioria de votos da Congregação, dentre os seus professores catedráticos.

Parágrafo único. E de três anos, contados da data da posse, o mandato do diretor, que poderá ser reeleito, se obtiver pelo menos dois terços da votação.

Art. 29. São atribuições do diretor:

1) dirigir os serviços técnicos e administrativos da unidade universitária;

2) manter a ordem em todas as dependências da unidade universitária, propondo à Congregação ou ao Conselho Técnico-Administrativo, ao Reitor ou ao Conselho Universitário as providências que para isso se tornarem necessárias;

3) remover funcionários de um para outro serviço, de acordo com as necessidades;

4) informar a Congregação de quaisquer assuntos de interesse para a administração e para o ensino da unidade universitária;

5) propor à Congregação o orçamento anual da unidade universitária;

6) solicitar à Congregação autorização para as despesas extraordinárias ou, nos casos urgentes, fazê-las, dando-lhe disso conhecimento em sua primeira reunião;

7) apresentar ao Reitor e à Congregação, até quinze de fevereiro de cada ano, o balanço da receita e das despesas efetuadas no ano anterior, podendo a época desse balanço ser alterada pelas exigências da Contabilidade Geral da República;

8) expedir títulos de docentes livres e admitir auxiliares;

9) designar o secretário da unidade universitária e dispensar os demais servidores;

10) dar posse e exercício aos servidores;

11) conceder férias e licenças regimentais;

12) aplicar as penalidades regimentais;

13) propor à Congregação a criação de cargos e a fixação dos respectivos vencimentos, observados os dispositivos legais;

14) designar, interinamente, por período não superior a sessenta dias, os substitutos dos professores catedráticos;

15) apresentar, no mês de fevereiro de cada ano, ao Reitor e à Congregação, relatório das atividades da unidade universitária no ano anterior, nele assinalando as providências que julgar necessárias à maior eficiência do ensino;

16) executar e fazer executar as deliberações da Congregação e do Conselho Universitário;

17) fiscalizar a execução do regime didático, especialmente no relativo à observância de horários, programas, atividades de professores, docentes livres, auxiliares de ensino e estudantes;

18) organizar os horários dos cursos e submetê-los à aprovação da Congregação;

19) organizar as comissões examinadoras para as provas de habilitação dos alunos;

20) assinar, com o Reitor, os diplomas conferidos pela unidade universitária;

21) conferir grau;

22) assinar a expedir diplomas e certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização;

23) entender-se com todas as autoridades em matéria de sua competência deferida em lei ou regimento ou quando circunstâncias especiais o exigirem, dando, nesse caso, ciência à Congregação;

24) representar a unidade universitária em atos públicos e nas relações com instituições científicas e com particulares;

25) entender-se com todos os demais órgãos da Universidade, na forma deste Estatuto;

26) convocar a Congregação e presidir-lhe as sessões;

27) fazer parte do Conselho Universitário;

28) representar a unidade universitária em juízo e fora dele;

29) velar pela fiel execução do regimento da unidade universitária.

Art. 30. Nas faltas ou impedimentos do Diretor, será o cargo exercido pelo Vice-Diretor, que igualmente o exercerá em caso de morte ou renúncia, até que se proceda à eleição prevista no artigo 31.

§ 1º O Vice-Diretor será eleito por três anos pela Congregação, dentre os professores catedráticos em exercício, por maioria de votos, podendo ser reeleito por dois terços.

§ 2º O Vice-Diretor será substituído pelo membro do Conselho Técnico-Administrativo mais antigo ou, na falta deste órgão, pelo catedrático mais antigo em exercício na Congregação.

Art. 31. A eleição do Diretor ou do Vice-Diretor se realizará dentro dos trinta dias anteriores à extinção do mandato do que estiver em exercício ou, no caso de morte ou renúncia, dentro dos trinta dias subsequentes à vaga.

TITULO V

DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

CAPITULO I

Da Orientação Didática

Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nas unidades universitárias será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente e de estimular o espírito de investigação.

Art. 33. Para atender os objetivos assinalados no artigo anterior, cumpre às unidades universitárias empenharem-se na seleção, não só técnica, senão também intelectual, cultural e moral do seu corpo docente, e na aquisição de todos os elementos materiais necessários à objetivação do ensino e às exigências da investigação.

Art. 34. O ensino será coletivo, individual ou combinado, de acordo com a sua natureza e os seus objetivos.

Parágrafo único. A planificação dos estudos, a organização dos cursos, os métodos de demonstração prática ou de exposição doutrinária, a participação ativa dos estudantes nos trabalhos escolares e quaisquer outros aspectos do regime didático serão instituídos nos regimentos de cada unidade universitária.

CAPITULO II

Dos Cursos Universitários

Art. 35. Os cursos universitários serão das seguintes categorias:

- 1) cursos de graduação;
- 2) cursos de pós-graduação;
- 3) cursos de aperfeiçoamento;
- 4) cursos de especialização;
- 5) cursos livres;

6) cursos de extensão universitária.

Art. 36. Os cursos de graduação, básicos em todas as unidades universitárias, serão organizados de modo que se respeitem as exigências legais para os efeitos de reconhecimento dos diplomas expedidos.

Parágrafo único. O ensino nos cursos de graduação será ministrado em cursos normais, quando regidos pelos professores catedráticos, e equiparados, quando regidos por livres docentes.

Art. 37. Nos cursos normais será executado pelo professor catedrático o programa oficial da disciplina.

Art. 38. Os cursos equiparados serão realizados de acordo com o programa oficial da cadeira e terão os efeitos legais dos cursos normais.

Parágrafo único. As inscrições para os cursos normais e para os equiparados serão abertas, simultaneamente, antes do início das aulas e para cada cadeira, fixando a Congregação o número máximo de alunos para cada docente, de acordo com os recursos didáticos de que dispuser.

Art. 39. Os cursos de pós-graduação, entre os quais o de doutorado, serão definidos e organizados nos regimentos das unidades universitárias, segundo as conveniências de cada uma.

Art. 40. Os cursos de aperfeiçoamento visam ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados domínios dela.

Art. 41. Os cursos de especialização destinam-se a aprofundar, de forma intensiva, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas.

Art. 42. Os cursos livres versarão assuntos de interesse geral ou relacionados com disciplinas ensinadas na Universidade, constituindo oportu-

nidade para o aproveitamento na instrução do estudante, segundo programas previamente aprovados, da atividade didática de profissionais especializados em determinados ramos científicos.

Art. 43. Os cursos de aperfeiçoamento, os de especialização ou os livres poderão ser realizados pelos professores livres ou por especialistas de alto valor e reconhecida experiência, cabendo à Congregação autorizá-los, aprovar os respectivos programas e expedir instruções para o seu funcionamento.

Art. 44. Os cursos de extensão universitária visam prolongar a atividade educativa das unidades universitárias, podendo constar de aulas, conferências e demonstrações destinadas à difusão de conhecimentos relacionados com as disciplinas dos cursos regulares ou com as atividades profissionais a que se destinem os alunos.

Parágrafo único. Os cursos de extensão universitária serão autorizados pelo Conselho Universitário, a que compete a aprovação dos programas e normas para o respectivo funcionamento.

Art. 45. A frequência dos alunos, a execução de exercícios e trabalhos práticos e o estágio nos serviços didáticos serão determinados pelos regimentos das unidades universitárias.

Art. 46. Além dos cursos destinados a transmitir conhecimento, as unidades universitárias promoverão a realização de pesquisas, que incentivem e aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e do discente, senão também de pessoas estranhas à Universidade.

§ 1º. Sobre os recursos materiais necessários à execução de pes-

quisas em cada unidade universitária, resolverá a respectiva Congregação.

§ 2º Ressalvado o necessário sigilo, os profissionais estranhos à Universidade deverão submeter a uma comissão de três membros, eleita pela Congregação de cada unidade universitária, o plano e a finalidade das pesquisas que pretendam realizar, a fim de serem autorizadas.

Art. 47. Cada unidade universitária publicará, dentro do primeiro mês do ano letivo, além dos programas das cadeiras, isolados ou reunidos, por ano dos cursos seriados, um prospeto de que constem os preceitos gerais universitários, relativos aos estudantes, e todas as informações que possam orientá-los nos estudos, tais como a lista das autoridades universitárias, do corpo docente e do pessoal administrativo e o horário das aulas, com indicação dos respectivos professores.

Parágrafo único. No comêço de cada ano letivo, a Universidade publicará um anuário, que conterà a descrição da vida universitária no ano anterior e quaisquer outras informações que interessem o corpo docente e o corpo discente de cada unidade universitária.

CAPITULO III

Do Regimento Escolar

Art. 48. A admissão inicial nos diferentes cursos universitários, o regime dos cursos e provas para a apuração do aproveitamento, a concessão de diplomas e as demais questões que interessem a vida escolar, não previstas, neste Estatuto, serão reguladas na forma da lei.

TITULO VI

DO CORPO DOCENTE

CAPITULO I

Da Organização do Corpo Docente

Art. 49. Constituirá o máximo empenho das unidades universitárias a seleção de corpo docente que ofereça altos predicados morais e segurança de devotamento ao magistério, elevada cultura e capacidade didática.

Art. 50. O corpo docente de cada unidade universitária será formado de:

- 1) professores catedráticos;
- 2) docentes livres;
- 3) assistentes e auxiliares de ensino.

Parágrafo único. Poderão fazer parte do corpo docente das unidades universitárias os professores interinos, os professores contratados e outras categorias de docentes, conforme dispuserem os respectivos regimentos.

CAPITULO II

Dos Professores Catedráticos

Art. 51. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República, mediante concurso de títulos e provas realizado na forma da legislação vigente e na dos regimentos das respectivas unidades universitárias.

Art. 52. O concurso para provimento do cargo de professor catedrático será aberto dentro de sessenta dias depois de vaga a cadeira e iniciado no prazo máximo de seis meses após o encerramento da inscrição.

I 1? Se nenhum candidato se inscrever ou, no caso de realização do concurso, não tendo havido indicação para o provimento efetivo da cátedra, a Congregação abrirá novo concurso dentro do prazo máximo de seis meses.

§ 2? Quando a administração da unidade universitária deixar de providenciar dentro do prazo marcado neste artigo, o Reitor levará o fato ao conhecimento do Conselho Universitário, que determinará as providências necessárias.

Art. 53. Ao concurso para professor catedrático, atendidas as condições regimentais, podem concorrer:

a) os professores catedráticos ou os docentes livres da disciplina em concurso ou de disciplina afim, do mesmo ou de outros estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;

b) os portadores de diploma de doutor, expedido por estabelecimento congênere, em virtude de defesa de tese sobre assunto da disciplina em concurso ou de disciplina afim;

c) os que, de notório saber, a juízo da Congregação, tenham sido diplomados, há mais de cinco anos, por estabelecimento de ensino superior, social ou reconhecido, onde tenham recebido ensino da disciplina em concurso.

§ 1º No ato da inscrição, além de atender todas as exigências regimentais, deverá o candidato apresentar:

a) prova de ser brasileiro nato ou naturalizado;

b) atestado de idoneidade moral;

c) atestado de sanidade física e mental;

d) prova de estar em dia com as obrigações militares;

e) folha corrida, passada pelas autoridades policiais do local ou lo-

cais da residência, nos últimos dez anos.

§ 2º O Diretor da unidade universitária poderá, antes do deferimento da petição, diligenciar, para a comprovação dos documentos apresentados.

Art. 54. O concurso de títulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatórios do mérito do candidato:

1) diploma e quaisquer outras dignidades universitárias e acadêmicas;

2) trabalhos científicos ou estudos e pareceres, relacionados com a disciplina em concurso, especialmente aqueles que assinalem contribuição original ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor;

3) atividades didáticas;

4) realizações práticas de natureza técnica ou profissional, particularmente as de interesse coletivo, relacionadas com a disciplina em concurso.

§ 1º O simples desempenho de funções públicas, técnicas ou não, a apresentação de trabalhos cuja autoria não possa ser autenticada, ou que não tenham sido publicados, e a exibição de atestados graciosos não constituem títulos idôneos.

§ 2º Os títulos que não se relacionem com a disciplina da cadeira em concurso poderão ser apreciados em caráter subsidiário.

Art. 55. O concurso de provas, destinado a verificar a erudição e tirocinio do candidato, bem como seus predicados didáticos, constará de:

1) prova escrita;

2) defesa de tese;

3) prova didática.

Parágrafo único. O regimento de cada unidade universitária disporá sobre a exigência ou não da prova

prática, além das enumeradas acima.

Art. 56. O julgamento do concurso de títulos e provas será feito por uma comissão de cinco membros escolhidos pela Congregação, dois dentre os catedráticos da própria unidade universitária e três dentre professores catedráticos de outros estabelecimentos de ensino superior ou profissionais possuidores de conhecimentos especializados e profundos da disciplina em concurso.

§ 1º Caberá a essa comissão estudar os títulos apresentados pelos candidatos, acompanhar a realização das provas do concurso, classificar em parecer fundamentado os candidatos, por ordem de merecimento, e indicar o que deva ser provido no cargo.

§ 2º O parecer da comissão julgadora será imediatamente submetido à Congregação, que só poderá rejeitá-lo por dois terços da totalidade de seus membros, quando fôr de quatro ou cinco o número de indicações parciais obtidas pelo candidato, e por maioria absoluta, quando fôr apenas de três aquele número.

§ 3º É obrigatória a presença da Congregação às provas didáticas e defesa de tese e ao julgamento final do concurso.

§ 4º Em caso de recusa do parecer será aceito novo concurso, no prazo de sessenta dias.

§ 5º Nos atos relativos ao concurso para provimento do cargo de professor catedrático só terão direito a voto os professores catedráticos em exercício.

§ 6º Se não se realizarem na época designada, por ausência de um ou mais membros da comissão, as provas serão adiadas por dois meses, no máximo.

§ 7º Se a ausência se verificar segunda vez, os faltosos serão substituídos.

Art. 57. Do julgamento do concurso caberá recurso, exclusivamente de nulidade, para o Conselho Universitário.

Parágrafo único. O recurso será interposto perante o Diretor da unidade universitária, em petição fundamentada, no prazo de dez dias a partir da data da aprovação do parecer da comissão examinadora.

Art. 58. Interposto o recurso, que terá efeito suspensivo, o Diretor mandará intimar pessoalmente o recorrido para oferecer, na Secretaria, em dez dias, as razões de defesa.

Art. 59. Decorrido o prazo mencionado no artigo anterior, terá o Diretor quinze dias para, com o parecer da Congregação, remeter o recurso ao Reitor, que o fará processar na forma do Regimento.

Art. 60. O recurso será julgado em sessão extraordinária do Conselho, que, convocada especial e exclusivamente para esse fim, deverá realizar-se dentro em trinta dias, a contar da data em que, devolvido pela Comissão de Recursos, o processo houver dado entrada na Secretaria.

Parágrafo único. O resultado do julgamento será notificado pessoalmente, por ofício, aos interessados e publicado no lugar próprio no órgão oficial.

Art. 61. Da decisão do Conselho Universitário que deixar de tomar conhecimento do recurso ou lhe negar provimento, nenhum outro será interposto.

Art. 62. Da decisão que anular o concurso caberá, no prazo de cinco dias, contados da publicação do julgamento no órgão oficial dos poderes públicos do Estado de Minas Gerais, da União ou no órgão criado pela Uni-

versidade, pedido de reconsideração ao próprio Conselho Universitário que, pelo voto de dois terços, pelo menos, da totalidade de seus membros, poderá concedê-la.

Art. 63. Esgotado o prazo a que se refere o parágrafo único do artigo 57 ou negado provimento ao recurso, será indicado o candidato para nomeação, cabendo aos demais candidatos habilitados no concurso o título de livre docente.

Art. 64. Desdobrada uma cadeira depois de anunciado o respectivo concurso, as inscrições terão efeito legal para qualquer das novas cadeiras, à escolha do candidato.

Art. 65. Aos professores catedráticos é assegurada a vitaliciedade, desde a data de sua posse.

Art. 66. O professor catedrático que aceitar mandato representativo, cargo eletivo ou qualquer função pública temporária no Govêrno da União que o obrigue a ausentar-se da sede da unidade universitária, será havido por licenciado pelo tempo do mandato ou da função.

Art. 67. Desdobrada uma cadeira, é assegurado ao catedrático o direito à opção.

Art. 68. É vedado o provimento efetivo de professor em mais de uma cadeira do mesmo curso.

Art. 69. O professor catedrático é responsável pela eficiência do ensino da cadeira a seu cargo, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas e estudos.

Art. 70. A substituição do professor catedrático nos seus impedimentos ou no caso de provimento interino da cátedra, caberá a docente livre da cadeira, observada a rotatividade anual, na ordem de maior antigüidade.

CAPITULO III

Dos Docentes Livres

Art. 71. A docência livre destina-se a ampliar, em curso equiparado aos cursos ordinários, as possibilidades didáticas das unidades universitárias e a concorrer, pelo tirocinio do magistério, para a formação de corpos docentes.

Art. 72. A instituição da docência livre é obrigatória em todas as unidades da Universidade.

Art. 73. O título de docente livre será obtido mediante concurso de títulos e provas, realizado pelo mesmo processo estabelecido para o concurso de professor catedrático.

§ 1º A docência livre poderá ser obtida em mais de uma cadeira.

§ 2º A inscrição para o concurso de docente livre será aberta nas unidades universitárias, anualmente, cabendo à Congregação fixar a época para a realização das respectivas provas.

Art. 74. No concurso para docente livre poderão inscrever-se os portadores de diploma, expedido por institutos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos, onde hajam recebido ensino da disciplina em concurso, e registrado na forma da lei.

Art. 75. Constituem atribuições e direitos dos docentes livres:

1) realizar cursos livres ou equiparados, de acordo com as disposições regimentais, executando integralmente os programas de ensino aprovados pela Congregação;

2) organizar e realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização relativos à disciplina de que forem docentes livres;

3) realizar conferências ou cursos de extensão, quando designados pelo Diretor ou pelo Reitor;

4) apresentar ao Diretor o programa dos cursos e informar sobre as suas condições;

5) substituir o professor catedrático nas ausências, faltas e impedimentos e, no caso de vaga, até o efetivo provimento da cadeira;

6) reger o ensino das turmas não lecionadas pelo professor catedrático;

7) fazer parte das comissões examinadoras de provas parciais e exames finais, nas cadeiras de que forem docentes livres;

8) tomar parte nas reuniões da Congregação, quando em exercício na substituição do professor catedrático ou quando convocado;

9) tomar parte na eleição do representante dos docentes livres na Congregação e no Conselho Universitário.

Parágrafo único. Os direitos constantes deste artigo serão definidos e condicionados nos regimentos das unidades universitárias.

Art. 76. O ensino ministrado pelos docentes livres, nos cursos equiparados, obedecerá às linhas fundamentais dos cursos ordinários e a programas previamente aprovados.

Art. 77. A Congregação, de cinco em cinco anos, fará a revisão do quadro de docentes livres da unidade universitária, a fim de excluir aqueles que não houverem exercido atividades eficientes no ensino, ou não houverem publicado trabalho de valor científico, de observação pessoal ou de pesquisa, que os recomende à permanência nas funções de docente.

§ 1º Para esse efeito, a diretoria da unidade universitária convocará os docentes livres, pessoalmente ou por edital, publicado no órgão oficial local, para a apresentação, no

prazo de trinta dias, dos títulos e documentos que julgarem convenientes.

§ 2º O simples desempenho de funções públicas, técnicas ou não, a apresentação de trabalhos cuja autoria não possa ser autenticada ou que não tenham sido publicados, a exibição de atestados gratuitos, não constituem prova do preenchimento dos requisitos necessários a permanência nas funções.

Art. 78. O docente livre perceberá pelos cursos que reger a remuneração prevista no regimento ou fixada pela Congregação da respectiva unidade universitária.

Parágrafo único. Quando no exercício da substituição do professor catedrático, o docente livre perceberá o vencimento do cargo.

Art. 79. Os docentes livres, quando no exercício de funções de ensino, ficam sujeitos regimentais a eles aplicáveis.

Art. 80. As causas que determinam o afastamento ou destituição dos professores catedráticos justificam idêntica providência em relação aos docentes livres.

CAPITULO IV

Dos Assistentes e demais Auxiliares de Ensino

Art. 81. São considerados assistentes e auxiliares de ensino os que cooperam com o professor catedrático na regência dos cursos normais ou na prática de pesquisas universitárias.

Parágrafo único. O número, categoria, condições de admissão e permanência no cargo, atribuições e subordinação dos auxiliares de ensino serão instituídos nos regimentos das

unidades universitárias, de acôrdo com a natureza e as exigências do ensino nelas ministrado.

Art. 82. Os assistentes e auxiliares de ensino serão admitidos pelos Diretores das unidades universitárias, mediante indicação justificada por professor catedrático.

Art. 83. A admissão dos assistentes e auxiliares de ensino será feita pelo prazo máximo de três anos, podendo, entretanto, haver recondução, a juízo do professor catedrático e por ato do Diretor nas condições estabelecidas nos regimentos das unidades universitárias.

CAPITULO V

Dos Professores Interinos e Contratados

Art. 84. Dar-se-á provimento interino na cátedra, nos termos deste Estatuto, nos casos de vaga, falta ou impedimento do professor catedrático.

Art. 85. Poderão ser contratados, por prazo não superior a três anos, renovável, professores nacionais ou estrangeiros, que se incumbam da regência do ensino de qualquer disciplina, da cooperação com o professor catedrático, a pedido deste, no ensino normal da cadeira, de ensino de curso de aperfeiçoamento e de especialização: ou ainda da execução e direção de estudos e pesquisas científicas.

§ 1º O contrato será proposto ao Conselho Universitário pela Congregação de qualquer das unidades universitárias, com a justificação das vantagens que indiquem a providência.

§ 2º As atribuições e vantagens conferidas ao professor contratado serão especificadas no instrumento de contrato.

§ 3º Das cláusulas do contrato para regência de cadeira vaga constará que êle não impedirá a abertura de concurso e se considerará rescindido de pleno direito, com o provimento, por esse meio, da mesma cadeira.

TITULO VII

DO CORPO DOCENTE

CAPITULO I

Da Constituição, Direitos e Deveres do Corpo Discente

Art. 86. Constituem o corpo discente da Universidade os alunos regularmente matriculados nas suas unidades.

Art. 87. Os direitos e deveres do corpo discente da Universidade serão especificados no regimento de cada unidade universitária.

Art. 88. São direitos e deveres fundamentais dos membros do corpo discente:

a) obedecer pontual e diligentemente aos dispositivos regimentais das Unidades universitárias em que estejam matriculados;

b) abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem desacato às leis, às autoridades universitárias ou aos professores;

c) apelar das decisões de qualquer das unidades universitárias para o órgão de hierarquia superior, encaminhando o respectivo recurso por intermédio da diretoria da unidade universitária em que estejam matriculados;

d) contribuir, no que lhe couber, para o prestígio da Universidade;

e) constituir associações, nos termos deste

f) ter representante no Conselho Universitário, habilitado na forma legal.

Art. 89. O código de ética do estudante prescreverá os compromissos de estrita probidade na execução dos trabalhos e provas escolares, de zelo para com o patrimônio moral e material das unidades universitárias e de subordinação dos interesses individuais aos da coletividade.

CAPITULO II

Do Diretório dos Estudantes

Art. 90. Em cada unidade universitária haverá um diretório acadêmico, formado de nove membros no máximo, eleito pelos estudantes regularmente matriculados e reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente.

§ 1º O Diretório Acadêmico organizará comissões permanentes, constituídas ou não de membros a êle pertencentes, entre as quais figurarão as quatro seguintes:

- a) Comissão de previdência e beneficência;
- b) Comissão científica;
- c) Comissão social;
- d) Comissão esportiva.

§ 2º A organização de cada diretório será determinada no seu Estatuto.

§ 3º Caberá especialmente ao diretório a defesa dos interesses do corpo discente e de cada estudante, em particular, perante os órgãos de direção da unidade universitária.

§ 4º O presidente do diretório acadêmico representará o corpo discente junto à direção do estabelecimento e ao Conselho Técnico Administrativo.

Art. 91. Na elaboração anual dos orçamentos das unidades universitárias se reservará subvenção para o Diretório Acadêmico, na forma da lei.

Parágrafo único. O Diretório apresentará ao Conselho Técnico Administrativo da unidade universitária, ao termo de cada exercício, o respectivo balanço, que comprovará a aplicação da subvenção recebida, bem como a da quota equivalente com que concorreu, sendo vedada a distribuição de nova subvenção antes de aprovada a prestação de contas da anterior.

Art. 92. Destinado a coordenar e centralizar as atividades sociais do corpo discente da Universidade, haverá o Diretório Central dos Estudantes, constituído por três representantes do diretório de cada unidade universitária.

Parágrafo único. As atribuições desse diretório constarão do regimento da Universidade.

Art. 93. Na elaboração anual do orçamento da Reitoria se reservará uma subvenção para o Diretório Central dos Estudantes, na forma da lei.

Art. 94. Ao Diretório Central dos Estudantes caberá:

- 1) defender os interesses gerais da classe, perante as autoridades superiores do ensino e os altos poderes da República;
- 2) promover a aproximação e a máxima solidariedade entre os estudantes das diversas unidades universitárias;
- 3) realizar entendimentos com os diretores das diversas unidades universitárias a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;
- 4) promover, por todas as formas, o aperfeiçoamento da educação cívica, intelectual, social e física de todos os estudantes da Universidade;

5) promover reuniões de caráter científico, nas quais os estudantes se exercitem em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação a experiência pessoal;

6) representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário;

7) submeter à aprovação do Reitor a prestação de contas do ano anterior.

CAPITULO III

Da Dispensa das Taxas Escolares

Art. 95. Contribuindo para a disseminação da educação e a provisão de igualdade e de oportunidade a todos para o levantamento do nível material, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da cultura nacional, as unidades que compõem a Universidade poderão ser autorizadas pelas respectivas Congregações a conceder matrícula e frequência aos seus cursos, independentemente do pagamento das taxas regimentais, a estudantes cuja situação econômica não lhes permita a êle ocorrer.

§ 19 Observados rigoroso critério de justiça e os meios disponíveis, as Congregações fixarão, anualmente, o número de alunos que poderão ser beneficiados por essa medida, o qual não excederá 10% dos alunos matriculados.

§ 29 Os alunos beneficiados assumirão o compromisso de pagar, quando a sua situação econômica o permitir, as taxas escolares, devidas, que serão escrituradas em favor da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel".

TITULO VIII

DO PESSOAL ADMINISTRATIVO

Art. 96. O regimento de cada unidade universitária especificará os direitos e deveres, a natureza dos cargos e as funções do pessoal administrativo.

§ 1º O quadro ordinário, ou dos servidores públicos, será constituído de pessoal permanente e de pessoal extranumerário.

§ 2º O quadro extraordinário será constituído do pessoal diretamente admitido pela Universidade.

TITULO IX

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 97. Caberá ao Reitor e aos Diretores de cada unidade universitária a responsabilidade de manter a fiel observância dos preceitos de boa ordem e dignidade na esfera das respectivas jurisdições.

Art. 98. O regimento da Universidade e o de cada uma das suas unidades estabelecerão o regime disciplinar a que ficarão sujeitos o pessoal docente administrativo e discente, subordinando-se este regime às seguintes normas gerais:

a) as penas disciplinares serão:

- 1) advertência;
- 2) repreensão;
- 3) suspensão;
- 4) afastamento temporário;
- 5) exclusão;
- 6) destituição;

b) as penas de advertência e repreensão serão da competência do Reitor e dos Diretores;

c) as penas de suspensão, até oito dias, serão da competência do Reitor e dos Diretores e, até trinta dias, do Conselho Universitário e das Congregações;

d) a pena de afastamento temporário será da competência das Congregações ou do Conselho Universitário, conforme a jurisdição;

e) a pena de destituição será da competência do Conselho Universitário;

f) a pena de exclusão será aplicada ao corpo discente pelas Congregações das respectivas unidades universitárias.

Art. 99. Das penas disciplinares aplicadas por qualquer autoridade universitária, caberá sempre recurso para a autoridade imediatamente superior. A última instância em matéria disciplinar será constituída pelo Conselho Universitário.

Art. 100. É facultado a qualquer membro do corpo docente ou discente, pessoalmente ou mediante representante autorizado, escolhido dentre os professores catedráticos da unidade universitária a que pertença, comparecer à sessão da Congregação ou do Conselho Universitário, em que haja de ser julgado disciplinarmente, em grau de recurso.

Art. 101. A qualquer órgão de hierarquia superior será facultado confirmar, anular ou comutar as penalidades impostas aos membros do corpo docente ou discente.

TITULO X

DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

CAPITULO I

Das Organizações Fundamentais

Art. 102. A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

1) as associações destinadas a congregar os membros do corpo docente e do corpo discente das unidades universitárias e seus antigos alunos, que visarão estabelecer entre eles laços mais vivos de solidariedade e convivência, sob os auspícios dos ideais universitários;

2) as instituições de assistência e previdência, destinadas a amparar, sob todos os aspectos, aqueles que se acham vinculados à Universidade.

CAPITULO II

Da Associação dos Professores Universitários

Art. 103. A Sociedade dos Professores Universitários, que terá como presidente o Reitor e na qual serão admitidos os membros do corpo docente de qualquer das unidades, se destina:

1) a promover a defesa dos interesses dos membros do corpo docente da Universidade;

2) a instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência, que possam aproveitar a qualquer membro do corpo docente;

3) a efetuar reuniões de caráter científico ou cultural;

4) a proporcionar a seus associados reuniões de caráter social.

Art. 104. A Sociedade dos Professores Universitários reger-se-á por estatuto aprovado pelo Conselho Universitário.

CAPITULO III

Das Associações de Estudantes

Art. 105. O corpo discente de cada unidade universitária e os alunos em geral da Universidade pode-

rão organizar associações destinadas a desenvolver o espírito de classe, a defender os interesses dos estudantes e a tornar educativa e agradável a sua convivência.

Parágrafo único. O estatuto de tais associações, as suas emendas e revisões serão aprovados pela Congregação da unidade universitária a que pertencerem, ou pelo Conselho Universitário, quando congregarem estudantes de várias unidades universitárias.

CAPITULO IV

Da Associação dos Antigos Alunos da Universidade

Art. 106. A Associação dos Antigos Alunos da Universidade será constituída pelos diplomados de qualquer das unidades universitárias e visará proporcionar-lhes o ensejo de se manterem fieis às tradições e aos ideais universitários.

Parágrafo único. O seu estatuto será aprovado pelo Conselho Universitário.

Art. 107. Caberá à Associação dos Antigos Alunos da Universidade o direito de representação no Conselho Universitário.

CAPÍTULO V

Da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel"

Art. 108. Haverá, na Universidade, a Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel", cuja finalidade será prestar assistência, nas suas várias modalidades, aos membros do corpo discente.

Art. 109. A organização da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" será definida no seu estatuto, cuja aprovação compete ao Conselho Universitário.

Art. 110. A Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" será dirigida por um Conselho Diretor, sob a presidência de um professor da Universidade, eleito pelo Conselho Universitário.

Art. 111. A Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" prestará aos membros do corpo discente da Universidade assistência médica, jurídica e econômica, nos moldes que serão definidos no seu estatuto.

Art. 112. O patrimônio da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel", que terá existência própria não se confundindo com o da Universidade e o de suas unidades, será constituído pelos bens móveis e imóveis que possui atualmente e pelos que vier a adquirir ou lhe forem concedidos ou doados.

Art. 113. Constituem rendas da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" e serão aplicadas de acordo com a deliberação do Conselho Diretor, nas finalidades da instituição e, quando julgado conveniente, no aumento do patrimônio, as arrecadações provenientes:

a) das dotações, subvenções e auxílios recebidos dos Governos da União, do Estado ou do Município.

b) das contribuições e auxílios recebidos da Reitoria e das unidades universitárias;

c) do rendimento auferido do emprêgo ou colocação dos bens patrimoniais, inclusive de títulos e apólices;

d) de outras origens.

Art. 114. Juntamente com a taxa de matrícula será cobrada de cada aluno, anualmente, a quota fixada pelo Conselho Universitário, destinada à Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel".

Art. 115. Cada unidade universitária, concederá anualmente à Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" matrículas gratuitas em número correspondente a 10% do total de alunos matriculados.

TITULO XI

DOS DIPLOMAS, DOS TÍTULOS E GRAUS UNIVERSITÁRIOS

Art. 116. A Universidade e suas unidades expedirão diplomas e certificados para assinalar a habilitação em cursos de graduação ou avulsos e concederão títulos honoríficos para distinguir personalidades científicas ou profissionais eminentes e ainda para registrar serviços relevantes prestados à organização universitária.

Art. 117. Aos alunos que terminarem qualquer dos cursos de graduação e pós-graduação serão expedidos diplomas, que os habilitem ao exercício da respectiva profissão.

§ 19 Os diplomas serão impressos em pergaminho, segundo modelo uniforme para todas as unidades universitárias, e levarão as assinaturas do Reitor, do Diretor, do Secretário da unidade universitária e do diplomado.

§ 2º Serão expedidos certificados aos candidatos que houverem terminado os cursos de especialização ou aperfeiçoamento.

Art. 118. Receberá o diploma de doutor o graduado que defender tese na qual apresente pesquisas originais ou revele conceitos científicos pessoais de real valor.

Parágrafo único. Aos candidatos habilitados em concurso de títulos e provas para catedrático, ou provas

para docente livre, será conferido, no ato da posse, o grau de doutor, com a expedição do respectivo diploma.

Art. 119. Os certificados destinam-se a provar a habilitação em cursos livres, de aperfeiçoamento, de especialização ou de extensão, de natureza cultural ou profissional, realizados na Universidade ou em qualquer de suas unidades.

Parágrafo único. A expedição do certificado será feita de acordo com instruções aprovadas pela Congregação ou pelo Conselho Universitário e do respectivo texto constará a especificação minuciosa da natureza do curso feito.

Art. 120. Os títulos de professor ou de doutor *honoris causa* constituem as mais altas dignidades conferidas pela Universidade.

§ 19 Os títulos a que se refere este artigo somente poderão ser conferidos a personalidades eminentes, nacionais ou estrangeiras, cujos trabalhos, publicações ou descobertas tenham concorrido de modo apreciável para o progresso da ciência, da literatura ou das artes.

§ 2º A iniciativa da concessão do título caberá a qualquer unidade universitária, devendo a proposta ser feita ao Conselho Universitário pela respectiva Congregação, após parecer favorável de comissão de cinco membros, aprovado por dois terços de votos de todos os seus professores catedráticos.

§ 3º O título de professor ou doutor *honoris causa* será entregue em sessão solene da Assembléia Universitária, com a presença do homenageado ou do seu representante.

Art. 121. O título de Benemérito da Universidade ou das unidades universitárias será concedido às pessoas que àquela ou a qualquer des-

tas houverem prestado serviço relevante.

§ 1º A concessão do título será feita pelo Conselho Universitário ou pela Congregação mediante proposta fundamentada de qualquer dos seus membros aprovada pela maioria absoluta da totalidade dos respectivos componentes.

§ 2º O título de benemérito será entregue, com a presença do homenageado ou do seu representante, em sessão solene do Conselho Universitário ou da Congregação, que o houver concedido.

Art. 122. Em razão de serviços relevantes, prestados ao magistério no exercício das suas funções, as unidades universitárias concederão ainda o título de Professor Emérito ao professor catedrático aposentado, devendo a concessão do título ser aprovada em votação secreta, por dois terços, no mínimo, dos membros efetivos da Congregação.

Parágrafo único. Os professores eméritos poderão comparecer às sessões ordinárias ou solenes da Congregação, tomando parte nos seus trabalhos, sem direito a voto.

TITULO XII

DA ORDEM ECONÔMICO-FINANCEIRA

CAPITULO I

Dos Patrimônios da Universidade e de suas Unidades

Art. 123. Os patrimônios da Universidade e das suas unidades, constituídos por imóveis, móveis, oficinas, laboratórios, gabinetes, material de estudo, bibliotecas e títulos da dívida pública, estes últimos de caráter ina-

lienável, continuarão a pertencer-lhes e a ser por elas livremente administrados.

§ 1º Quaisquer rendas da Universidade ou de suas unidades, bem como o produto da alienação de bens imóveis pertencentes a quaisquer delas, só poderão ser empregados no plano de desenvolvimento da Universidade e das suas unidades e no incentivo a pesquisa e difusão da cultura científica, artística e literária, mediante resoluções tomadas, respectivamente, pelo Conselho Universitário e pelas Congregações.

§ 29 Independentemente do disposto no parágrafo anterior, serão consignadas no orçamento da União as dotações que, para os mesmos fins, forem destinadas à Universidade e às suas unidades.

CAPITULO II

Dos Recursos Financeiros

Art. 124. Os recursos financeiros da Universidade e das suas unidades serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhes forem atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

b) doações e contribuições concedidas, a título de subvenção, por autarquias ou quaisquer outras pessoas físicas e jurídicas;

c) rendas da aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades remuneradas das unidades universitárias e de prestação de outros serviços;

e) taxas e emolumentos regimentais;

f) rendas eventuais.

CAPITULO III

Do Regime Financeiro

Art. 125. O exercício financeiro coincidirá com o ano civil.

Art. 126. As unidades da Universidade remeterão anualmente ao Reitor, até 31 outubro, a estimativa de suas despesas no ano seguinte, a fim de ser organizada a proposta orçamentária da despesa para o ano subsequente, a qual será remetida ao Ministério da Educação e Cultura.

Art. 127. As propostas de orçamento de receita e despesa serão submetidas à aprovação do Conselho Universitário.

Art. 128. Dos orçamentos anuais da Universidade constará a aplicação das rendas patrimoniais peculiares a cada uma das suas unidades, respeitadas as aplicações especiais oriundas de obrigações anteriormente assumidas pela Universidade ou qualquer das suas unidades.

Art. 129. A majoração da verba orçamentária da despesa será sempre acompanhada de justificativa minuciosa do programa de trabalho a que se destinar.

Art. 130. No decorrer do exercício financeiro poderão ser abertos créditos suplementares ou especiais, quando o exigirem as necessidades dos serviços universitários.

Art. 131. esses créditos serão abertos por períodos de vigência fixados no ato respectivo, mediante proposta da Reitoria e aprovação do Conselho Universitário por dois terços de votos.

Art. 132. O movimento econômico-financeiro anual de cada unidade universitária será anualmente apresentado ao Reitor e compreenderá o balanço patrimonial, o balanço financeiro e os quadros comparativos

da receita e da despesa previstas e realizadas.

Art. 133. O Reitor prestará contas anualmente ao Conselho Universitário, até 28 de fevereiro.

Art. 134. Os saldos do exercício financeiro serão incorporados ao fundo patrimonial da Universidade ou das suas unidades, conforme o caso, ou lançados em fundos especiais, a critério do Conselho Universitário ou das Congregações.

TITULO XIII

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 135. A Universidade se esforçará sempre por manter-se em estreito intercâmbio cultural com as Universidades brasileiras e com as de outros países, e, por igual, com outras instituições de cuja aproximação possa advir-lhe qualquer proveito, mormente de ordem educacional e cultural.

Art. 136. Em casos especiais, a requerimento do interessado e deliberação da Congregação, poderá ser concedida ao professor catedrático dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialidade, no país ou no estrangeiro, sem prejuízo de seus direitos e vantagens.

Art. 137. A Universidade poderá instituir, anualmente, bolsas de estudo para professores, pesquisadores, técnicos e alunos, quer no país, quer no estrangeiro.

Art. 138. Em caso de empate nas eleições de docentes, considerar-se-á eleito o mais antigo da docência e, entre docentes da mesma antiguidade, o mais idoso.

Art. 139. A Universidade abster-se-á de promover ou autorizar quaisquer manifestações de caráter político.

Art. 140. O cargo de Reitor não poderá ser exercido cumulativamente com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias.

Art. 141. Sempre que fôr incorporado na Universidade novo instituto, a sua Congregação elaborará, dentro de cento e vinte dias, o respectivo regimento, submetendo-o à aprovação do Conselho Universitário, e os estudantes regularmente matriculados constituirão o seu diretório, submetendo o respectivo estatuto à aprovação da Congregação.

Art. 142. C Governo Federal reconhecerá, como oficialmente válidos, para todos os efeitos legais, os diplomas profissionais, os certificados de estudos, os boletins de exames e análises, os atestados, pareceres, projetos e demais atos regularmente expedidos ou realizados por qualquer das dependências da Universidade.

Art. 143. Ao pessoal permanente e extranumerário da Universidade ficam assegurados todos os direitos e vantagens atuais e os que venham a ter os demais servidores da União.

Art. 144. O Conselho Universitário organizará instituições destinadas a efetuar investigações relativas aos problemas nacionais, promovendo, por meio de exposições permanentes e demonstrações ilustrativas, ampla divulgação dos trabalhos realizados.

Art. 145. A Universidade manterá uma revista semestral, podendo igualmente editar livros de interesse para a cultura e para o ensino.

Art. 146. A criação de novos cursos, por iniciativa das unidades da Universidade só poderá ser efetivada por deliberação do Conselho Universitário.

Art. 147. A Universidade organizará anualmente o calendário escolar.

Art. 148. O ato de matrícula em qualquer curso implica, da parte do matriculado, o compromisso de obedecer às leis do país, a este Estatuto, aos regimentos das unidades universitárias e às decisões das autoridades que deles emanam.

TITULO XIV

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 149. Os atuais reitor e vice-reitor, diretores e vice-diretores, nomeados ou eleitos na forma da Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, continuam no exercício dos respectivos mandatos, até findarem-se os prazos estabelecidos nos Estatutos aprovados pelo parágrafo único do art. 8º da lei citada.

Art. 150. Continuam mantidos em exercício os professores, que, anteriormente à Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, já vinham exercendo dois cargos efetivos de magistério no mesmo curso da mesma unidade universitária.

Art. 151. Dentro no prazo de cento e vinte dias contados da data da publicação deste Estatuto:

1) as unidades universitárias submeterão à aprovação do Conselho Universitário os respectivos projetos de Regimento;

2) O Conselho Universitário elaborará o regimento da Universidade;

3) o Diretório Acadêmico de cada unidade universitária submeterá o seu Estatuto à aprovação da Congregação;

4) O Diretório Central dos Estudantes submeterá à aprovação do Conselho Universitário o seu Estatu-

to e o Código de Ética do Estudante, elaborado de acôrdo com o Reitor.

Art. 152. A Associação dos Antigos Alunos da Universidade terá um quadro de, no mínimo, quinhentos sócios efetivos, e, ao submeter o seu Estatuto à aprovação do Conselho Universitário, comprovará as suas atividades.

Art. 153. O presente Estatuto só poderá ser modificado mediante proposta do Reitor ou de um terço, pelo menos, dos membros do Conselho Universitário, aprovada em sessão para esse fim especialmente convocada por dois terços, no mínimo, da totalidade de seus membros.

Rio de Janeiro, 5 de janeiro de 1956. — *Abgar Renault*.

(Publ. no *D. O.* de 10-1-956).

DECRETO Nº 38.544 — DE 12 DE JANEIRO DE 1956

Aprova o Regimento da Casa de Rui Barbosa.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento da Casa de Rui Barbosa (C. R. B.), que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 1956; 135» da Independência e 68ª da República.

NEREU RAMOS.

Abgar Renault.

REGIMENTO DA CASA DE RUI BARBOSA

CAPITULO I

Da Finalidade

Art. 1º A Casa de Rui Barbosa (C. R. B.), criada pelo Decreto legislativo nº 5.429, de 9 de janeiro de 1928, órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura (M. E. C.) diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade:

I — cultivar a memória de Rui Barbosa;

II — velar pela biblioteca, arquivo, documentos e objetos que lhe pertenceram;

III — promover a publicação do seu arquivo e de suas obras;

IV — realizar conferências e publicar trabalhos sobre sua vida, suas atividades, seu tempo e assuntos que por êle tenham sido versados.

CAPITULO II

Da Organização

Art. 2º A C. R. B. compõe-se dos seguintes órgãos:

I — Seção Técnica (S. T.);

II — Centro de Pesquisa (C. P.);

III — Seção de Administração (S. A.);

IV — Zeladoria (Z.).

Parágrafo único. A S. T. compreenderá o Museu, a Biblioteca e o arquivo histórico da C. R. B.

Art. 3º A C. R. B. terá um Diretor, nomeado, em comissão, pelo Presidente da República.

Art. 4º O Diretor terá um secretário, por êle designado dentre servidores públicos federais.

Art. 5º A S. T., a S. A. e a Z. terão Chefes e o C. P. um Coordenador, designados pelo Diretor da

C. R. B., dentre servidores públicos federais.

Art. 69 Serão gratificadas as funções indicadas nos arts. 4º e 5º.

Art. 7º Os órgãos que integram a C. R. B. funcionarão coordenados, em regime de colaboração, orientados e superintendidos pelo Diretor.

CAPITULO III

Da Competência e Estrutura dos órgãos

Art. 89 À S. T. compete:

I — promover a aquisição, o registro e a classificação dos livros, documentos, móveis, e outros objetos que pertenceram ou se referem a Rui Barbosa;

II — realizar pesquisas, estudos e divulgação sobre a pessoa, a vida e a obra de Rui Barbosa;

III — preparar, para publicação, monografias e catálogos, gerais ou específicos, documentos e conferências de autoria de Rui Barbosa ou com êle relacionados;

IV — elaborar o plano anual de conferências e publicações da C. R. B.;

V — organizar cursos de divulgação sobre a biblioteca, o museu e o arquivo da C. R. B.;

VI — organizar o calendário das comemorações cívicas dos atos e fatos marcantes da vida de Rui Barbosa;

VII — prestar informações aos visitantes a respeito da vida e obra de Rui Barbosa;

VIII — extrair, mediante autorização do Diretor, certidões e cópias de documentos.

Art. 9º Ao C. P., instituído pelo Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1952, compete realizar estudos e

trabalhos no domínio do direito e da filologia, publicando seus resultados em arquivos e boletins.

Art. 10. O C. P. compreenderá duas Seções: a de Direito e a de Filologia, dirigidas cada qual por uma Comissão de especialistas convidados pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Diretor da C. R. B.

§ 1º Cada Comissão de **que** trata este artigo estabelecerá, anualmente, um plano de trabalho, podendo, para esse fim, solicitar a colaboração de professores universitários do Brasil, providos em cátedras de direito e de filologia ou em cadeiras afins.

§ 2º A Comissão de Direito planejará publicações de bibliografia jurídica, de jurisprudência e de história do direito, organizando catálogos de publicações jurídicas legislativas, parlamentares e de jurisprudência do Brasil; boletins de bibliografia brasileiros e estrangeiros; estudos sistemáticos de bibliografia e hemerografia de jurisprudência federal e das unidades da Federação.

§ 3º A Comissão de Filologia promoverá pesquisas no campo da filologia portuguesa — fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas, bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria e de influências — sendo sua finalidade principal a elaboração do *Atlas Lingüístico do Brasil*.

Art. 11. X S. A. compete:

I — elaborar o expediente, a escrituração e os registros, de interesse imediato da C. R. B. relativos à administração de pessoal, material e orçamento, em harmonia com os órgãos da administração geral do M. E. C, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar;

II — executar os serviços de protocolo e arquivo de correspondência e de documentos de natureza administrativa;

III — reunir os elementos necessários ao preparo do relatório anual da C. R. B.;

IV — organizar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias dos servidores em exercício na C. R. B., ouvidos os respectivos chefes imediatos.

Art. 12. À Zeladoria compete:

I — diligenciar o bom estado de conservação e limpeza do edifício, dos seus móveis e alfaias, bem como dos jardins franqueados ao público, dos viveiros e das reservas de mudas;

II — manter vigilância permanente de todas as dependências da C. R. B.;

III — prestar informações a visitantes e consulentes e guardar-lhes os objetos;

IV — manter o depósito de publicações.

CAPITULO IV

Das Atribuições do Pessoal

Art. 13. Ao Diretor da C. R. B. incumbe:

I — dirigir as atividades da C. R. B., incentivando e coordenando o trabalho dos seus vários órgãos, com o objetivo de conduzi-lo à plena realização de suas finalidades;

II — promover articulação entre a C. R. B. e outras instituições culturais;

III — aprovar os planos de atividade cultural da C. R. B.;

IV — despachar, pessoalmente, com o Ministro de Estado;

V — expedir portarias, instruções e ordens de serviço, reguladoras da ordem interna da C. R. B.;

VI — designar os servidores que devam exercer funções gratificadas e os seus substitutos eventuais;

VII — propor ao Ministro as alterações que julgar necessárias na lotação da C. R. B.

VIII — distribuir, pelos vários órgãos, o pessoal lotado na C. R. B., fixando os respectivos horários de trabalho e escalas de plantão;

IX — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho dos servidores, de acôrdo com a legislação em vigor;

X — aprovar a escala de férias dos servidores em exercício na C. R. B.;

XI — admitir e dispensar pessoal extranumerário, na forma da legislação em vigor;

XII — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados;

XIII — elogiar servidores em exercício na C. R. B.;

XIV — aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até trinta dias, propondo ao Ministro de Estado a aplicação das que excederem sua alçada;

XV — determinar a instauração de processos administrativos;

XVI — autorizar a execução de serviço externo;

XVII — fiscalizar a aplicação de créditos orçamentários a quaisquer outros recursos concedidos à C. R. B.;

XVIII — conceder autorização para consultar, fotografar ou copiar objetos da C. R. B.;

XDC — autorizar permutas de duplicatas de objetos e livros não considerados históricos;

XX — autorizar a exposição e depósito, na C. R. B., de objetos de reconhecida importância histórica,

pertencentes a outras instituições ou a particulares;

XXI — autorizar a aquisição, por compra, doação ou transferência de estabelecimento oficial, de objetos que interessem aos fins da instituição;

XXII — autorizar a expedição de certidões;

XXIII — presidir às reuniões das Comissões do C. P.;

XXIV — apresentar anualmente ao Ministro de Estado o plano de pesquisa e o relatório das atividades da C. R. B.

Art. 11. Aos Chefes da S. T. e da S. A. incumbe:

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar a execução dos trabalhos da respectiva Seção, propondo ao Diretor da C. R. B. as medidas convenientes ao seu desenvolvimento;

II — opinar sobre os assuntos da respectiva Seção, que devam ser resolvidos pelo Diretor ou outras autoridades superiores;

III — representar ao Diretor da C. R. B. sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penas disciplinares;

IV — propor ao Diretor da C. R. B. o elogio de servidores em exercício na respectiva Seção;

V — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes são diretamente subordinados.

Art. 15. Ao Coordenador de C. P. incumbe:

I — superintender, pessoalmente, a elaboração dos planos de trabalho do C. P.;

II — colaborar na realização das pesquisas planejadas;

III — acompanhar a execução dos planos de pesquisas das Comissões, providenciando no sentido de

serem colocados à disposição dos pesquisadores os elementos de trabalho necessários;

IV — preparar, para publicação, o resultado das pesquisas do C. P.;

V — representar ao Diretor da C. R. B. sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penas disciplinares;

VI — propor ao Diretor da C. R. B. o elogio de servidores em exercício no C. P.;

VII — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados.

Art. 16. Ao Chefe da Z. incumbe:

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar os trabalhos da Z.;

II — representar ao Diretor da C. R. B. sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penalidades;

III — propor ao Diretor da C. R. B. o elogio dos servidores subordinados à Z.;

IV — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados;

V — dirigir a limpeza e desinfecção dos livros e documentos;

VI — providenciar a expedição da correspondência e das publicações;

VII — fornecer as publicações da C. R. B., mediante ordem escrita do Diretor;

VIII — propor ao Diretor da C. R. B. a escala de serviço do pessoal subordinado à Z., inclusive plantões nos feriados e domingos;

IX — designar servidores para acompanhar os visitantes.

Parágrafo único. O Chefe da Z. terá residência obrigatória em dependência da C. R. B.

Art. 17. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — atender as pessoas que se dirigirem ao Gabinete do Diretor;

II — representar o Diretor, quando designado;

III — redigir a correspondência do Diretor;

IV — auxiliar o Diretor na elaboração dos seus trabalhos.

Art. 18. Aos servidores em exercício na C. R. B., sem atribuições especificadas neste Regimento, incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo Chefe imediato.

CAPITULO V

Da Lotação

Art. 19. A C. R. B. terá lotação aprovada por ato especial.

CAPITULO VI

Do Horário

Art. 20. O horário normal de "trabalho será fixado pelo Diretor, respeitado o número de horas semanais estabelecido para o serviço público.

Art. 21. O Diretor não está sujeito a ponto.

CAPITULO VII

Das Substituições

Art. 22. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor, pelo Chefe da S. T.;

II — os Chefes de Seção e o Coordenador do D. P., por servidores designados pelo Diretor.

CAPITULO VIII

Disposições Gerais

Art. 23. Para prestarem informações aos consulentes e visitantes terão exercício na Z., preferentemente, servidores instruídos a respeito das obras e objetos que pertenceram a Rui Barbosa.

Art. 24. Os livros de grande raridade, os incunábulo, os exemplares em papel especial ou numerados, as obras com dedicatória, assinatura, ou anotações de homens notáveis e, de modo geral, todos os documentos de grande valor histórico serão guardados em estantes fechadas e só poderão ser dados à consulta mediante autorização do Diretor e sob assistência direta e ininterrupta de um servidor para tal fim especialmente destacado.

Art. 25. Não poderão ser usados os móveis e as alfaias que pertenceram a Rui Barbosa e que guarnecem a C. R. B.

Art. 26. A Sala de Conferências da C. R. B. só será cedida para solenidades educativas e cívicas.

Art. 27. Os imóveis e objetos da C. R. B., que tenham interesse histórico, só poderão sofrer reparos mediante autorização e assistência da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Art. 28. Os catálogos e demais publicações da O. R. B. serão postos à venda, recolhendo-se o produto ao Tesouro Nacional.

Art. 29. Os servidores lotados ou em exercício na C. R. B. só poderão fazer publicações, conferências, ou dar entrevistas, sobre assuntos que se relacionem com a organização e as atividades da mesma, mediante prévia autorização escrita do Diretor.

Art. 30. A juízo do Diretor, poderão ser publicados pela C. R. B. trabalhos relacionados com as suas atividades, produzidos por pessoas a ela estranhas.

Art. 31. Os trabalhos da C. R. B. poderão ser publicados, mediante autorização do Diretor, em revistas literárias e científicas, nacionais ou estrangeiras, desde que mencionem a circunstância de terem sido nela produzidos.

Art. 32. As atuais funções gratificadas de Chefe da Turma de Museu e Divulgação, FG-5, e Chefe da Turma de Administração, FG-6, da C. R. B. passam a denominar-se, respectivamente, Chefe da Seção Técnica e Chefe da Seção de Administração.

Art. 33. Os casos omissos, que envolvam matéria regimental, serão resolvidos pelo Ministro de Estado.

Art. 34. este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 1956.

Abgar Renault.

(Publ. no *D. O.* de 18-1-956).

DECRETO No 38.556 — DE 12 DE JANEIRO DE 1956

Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída, no Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Material de Ensino (C. N. M. E.).

Art. 2º Compete à Campanha estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de contribuir para a melhoria de sua qualidade, do seu emprêgo, bem como para a sua progressiva padronização.

Parágrafo único. Entende-se por material didático, para os efeitos deste decreto:

o) peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história;

b) material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio;

c) dicionários, atlas e outras obras de consultas.

Art. 3º Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:

o) promover o levantamento de dados sobre as necessidades de material, escolas e as condições de mercado;

b) promover e incrementar a produção de material didático;

c) organizar postos de distribuição de material escolar e de cooperativas escolares e promover-lhes a organização.

§ 1º O material produzido pela Campanha não será distribuído por preço superior ao do seu custo.

§ 2º O levantamento a que se refere a alínea *a* será realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ou por entidade particular especializada.

Art. 4º A Campanha será orientada por um conselho composto do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, que o presidirá, e dos Diretores do Instituto Nacional

de Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional do Livro, do Instituto Nacional do Cinema Educativo, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial.

§ 19 Integrarão a Campanha os demais órgãos federais de administração, ensino e cultura, na forma fixada nas instruções para a execução deste decreto, e os órgãos estaduais e municipais que com ela desejarem colaborar.

§ 2º A execução dos trabalhos caberá a um diretor executivo, designado pelo Ministro da Educação e Cultura dentre os funcionários do quadro do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 59 As atividades da Campanha serão custeadas pelos recursos de um Fundo Especial, constituído de:

- a) dotações que forem consignadas a Campanhas Extraordinárias da Educação;
- b) destaques das dotações globais do orçamento da União destinadas a Campanhas Extraordinárias da Educação;
- c) contribuições, donativos e legados.

Parágrafo único. Os recursos do Fundo Especial serão depositados no Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal, à conta da Campanha Nacional de Material de Ensino.

Art. 69 A aplicação dos recursos da Campanha far-se-á de acordo com planos submetidos à prévia aprovação do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 7º A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas ou particulares para a realização de seus objetivos.

Art. 8º Para a conta da Campanha serão transferidos os recursos a ela já atribuídos para a publicação de livros de consulta.

Art. 9º O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à execução deste decreto, que entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 12 de janeiro de 1956: 1359 da Independência e 689 da República.

NEREU RAMOS.

Abgar Renault.

(Publ. no *D. O.* de 12-1-1956).

DECRETO Nº 38.661 — DE 26 DE JANEIRO DE 1956

Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição decreta:

Art. 19 Fica aprovado o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (S.E.E.C.) que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 29 este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 39 Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 1956; 1359 da Independência e 68º da República.

NEREU RAMOS.

Abgar Renault.

*REGIMENTO DO SERVIÇO DE
ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E
CULTURA.*

CAPITULO I

Da Finalidade

Art. 19 O Serviço de Estatística da Educação e Cultura (S.E.E.C.), criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura (M.E.C), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, sob orientação técnica do Conselho Nacional de Estatística (C.N.E.), um dos órgãos executivos centrais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (I.B.G.E.), tem por finalidade:

I — levantar as estatísticas referentes às atividades educacionais e culturais do país;

II — promover-lhes a divulgação, em publicações próprias ou por intermédio do S.D. e do I.B.G.E.

CAPITULO II

Da Organização

Art. 2º O S.E.E.C. compõe-se dos seguintes órgãos:

I — Seção de Ensino Primário (S.E.P.).

II — Seção de Ensino Extra-Primário (S.E.E.).

III — Seção de Estatísticas Culturais (S.E.C.).

IV — Seção de Despesas com a Cultura (S.D.C.).

V — Seção de Apuração Mecânica (S.A.M.).

VI — Seção de Estudos e Análises (S.E.A.).

VII •— Seção de Administração (S.A.).

VIII — Portaria (S.).

Art. 3º O S.E.E.C. terá um Diretor, nomeado, em comissão, pelo Presidente da República.

Art. 4º O Diretor terá um Secretário, por êle designado dentre servidores públicos federais.

Art. 5º A S.E.P. a S.E.E., a S.E.C., a S.D.C., a S.A.M., a S.E.A., a S.A. e a S terão Chefes designados pelo Diretor do S.E.E.C. dentre servidores públicos federais.

Art. 6º Serão gratificadas as funções indicadas nos arts. 4º e 5º.

Art. 7º Os órgãos que integram o S.E.E.C, funcionarão perfeitamente coordenados, em regime de colaboração, sob a orientação e supervisão do Diretor.

CAPITULO III

*Da Competência e Estrutura dos
Órgãos*

Art. 89 À S.E.P. compete:

I — cooperar com as repartições regionais, participantes do Convênio de Estatísticas Educacionais e conexas para a execução dos trabalhos de estatísticas do ensino primário em geral;

II — observar e fazer observar as normas estabelecidas naquele Convênio e outras que venham a ser firmadas;

III — criticar as contribuições enviadas pelas repartições regionais, preparar a súmula das informações obtidas e tabelar os resultados da estatística nacional nos quadros definitivos de síntese e de pormenor;

IV — colaborar nos trabalhos que visem o aperfeiçoamento ou a uniformização dos registros escolares relacionados com a estatística a seu cargo.

Art. 99 A S.E.E. compete:

I — proceder à coleta de dados e criticá-los, com o fim de apurar e elaborar as estatísticas referentes a:

a) atividades educacionais a cargo da União, de acôrdo com as normas constantes do Convênio Estatístico de 1931 e termos especiais que venham a ser firmados ou com ulteriores decisões do I.B.G.E.;

b) bibliotecas, museus e demais instituições privativas de estabelecimentos de ensino;

II .— manter organizado e atualizado o cadastro das instituições educacionais existentes no país, com exclusão das que ministrem ensino pré-primário e primário;

III •— cooperar com os estabelecimentos de ensino na organização, no aperfeiçoamento e na uniformização das estatísticas educacionais compreendidas no âmbito de suas atribuições;

TV — fazer a fusão das estatísticas que elabora com as do ensino primário em geral, segundo plano aprovado pelo Diretor.

Art. 10. À S.E.C. compete proceder à coleta de dados e criticá-los com o fim de apurar e elaborar as estatísticas referentes a:

I — bibliotecas e museus não privativos de educandários;

II — institutos científicos e técnico-científicos;

III — arquivos públicos;

IV — associações culturais (científicas, artísticas, literárias, educativas, cívicas, recreativas desportivas etc.);

V — congressos e conferências públicas e outros certames do mesmo gênero;

VI — sessões cívicas e festividades sociais de caráter público;

VII — exposições e feiras de caráter cultural;

VIII — monumentos históricos e artísticos;

IX — difusão bibliográfica;

X — imprensa em geral;

XI — radiodifusão;

XII — aspectos culturais da indústria fonográfica;

XIII — cinematografia (aspectos culturais da produção e circulação de filmes);

XIV — espetáculos teatrais e cinematográficos, concertos, festivais e outras diversões;

XV — teatros, cinemas e outras casas de diversões;

XVI — belas-artes;

XVII •— cultura física;

XVIII — propriedade intelectual (literária, científica e artística);

XIX — invenções;

XX — pesquisas e missões científicas e culturais;

XXI — registro das profissões liberais;

XXII — excursionismo;

XXIII — escotismo.

Art. 11. À S.D.C. compete proceder à coleta de dados e criticá-los com o fim de apurar e elaborar as estatísticas referentes às despesas públicas com o ensino e a cultura.

Parágrafo único. À S.D.C. compete, ainda, realizar pesquisas estatísticas relativas aos demais fator concernentes ao custeio das atividades culturais no país, respeitadas, porém, as atribuições das outras Seções do S. E. E. C. e das demais repartições centrais do sistema estatístico federal.

Art. 12. ã S.A.M. compete promover, em cooperação com as outras Seções do S.E.E.C, os trabalhos de codificação e os de perfuração e apuração mecânica de cadastros e cômputos estatísticos da competência das demais Seções.

Parágrafo único. A chefia da S.A.M. será exercida, obrigatoriamente, por funcionário especializado em apuração mecânica, dos quadros de serviço estatístico federal.

Art. 13. A S.E.A, compete:

I — proceder à análise dos trabalhos estatísticos realizados pelas outras seções;

II — elaborar trabalhos expositivos ou analíticos sobre estatísticas a cargo do S.E.E.C.;

III — preparar trabalhos cartográficos para atender determinações superiores ou solicitações da Secretaria Geral do I.B.G.E, bem como estudar e executar trabalhos destinados a repartições do Ministério e outras da Administração Federal, desde que os assuntos se enquadrem nas atribuições do S.E.E.C. e não haja prejuízo para os seus serviços normais;

IV — elaborar trabalhos para atender consultas que exijam apurações especiais de elementos de que disponha o S.E.E.C. ou que possam ser encontrados em outra fonte;

V — planejar e executar desenhos, pinturas e trabalhos de caligrafia e cartografia, que se relacionem com as atividades do Serviço;

VI — preparar as publicações técnicas do S.E.E.C, destinadas à divulgação estatística, no país e no estrangeiro, ou à documentação privativa na repartição;

VII — preparar a contribuição do S.E.E.C. às publicações próprias do I.B.G.E.;

VIII — organizar e executar trabalhos gráficos destinados a figurar em feiras, exposições e outros certames, nacionais ou internacionais, a que o S.E.E.C. deva comparecer;

IX — organizar ou rever os planos necessários aos trabalhos técnicos do S.E.E.C. de acordo com as instruções especiais do Diretor:

X — realizar inquéritos ou pesquisas especiais que não sejam da competência das outras Seções;

XI — organizar, registrar e conservar a documentação gráfica do S. E.E.C.;

XII — organizar e manter em dia a documentação informativa de natureza doutrinária, técnica ou científica e colecionar cópias dos trabalhos elaborados pelo S.E.E.C, recortes de jornais, publicações e quaisquer informações necessárias aos interesses da repartição.

Art. 14. À S. A. compete:

I — elaborar o expediente, a escrituração e os registros, de interesse imediato do S.E.E.C, relativos à administração de pessoal, material e orçamento, em harmonia com os órgãos de administração geral do M.E. C, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar;

II — executar os serviços de protocolo e arquivo de correspondência e de documentos de natureza administrativa;

III — reunir os elementos necessários ao preparo do relatório anual do S.E.E.C;

IV — organizar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias dos servidores em exercício no S.E.E.C, ouvidos os respectivos chefes imediatos.

Art. 15. A P. compete:

I — diligenciar o bom estado de conservação e limpeza das instalações e dependências do S.E.E.C;

II — manter vigilância permanente em todas as dependências do S.E. E.C:

III — prestar Informações às pessoas que se dirigirem ao S.E.E.C;

IV — executar serviços de entrega e distribuição de expediente.

CAPITULO IV

Das Atribuições do Pessoal

Art. 16. Ao diretor do S.E.E.C. incumbe:

I — dirigir as atividades do S.E. E. C, incentivando e coordenando o trabalho dos seus vários órgãos, com o objetivo de conduzi-lo à plena realização de suas finalidades;

II — promover articulação e assegurar estreita colaboração entre o S. E.E.C e as repartições centrais e regionais do sistema estatístico brasileiro;

III — submeter, ao Ministro, até 31 de dezembro de cada ano, o plano de trabalho do S.E.E.C;

TV — despachar, pessoalmente, com o Ministro;

V — dirigir-se, quando necessário, aos chefes ou diretores de repartições públicas;

VI — sugerir ao Ministro medidas necessárias ao aperfeiçoamento do S.E.E.C.;

VII — aprovar planos de trabalhos, pesquisas e estudos relacionados com assuntos estatísticos;

VIII — expedir portarias, instruções e ordens de serviço, reguladoras da ordem interna do S.E.E.C;

IX — executar e fazer executar as Resoluções do C.N.E.;

X — designar os servidores que devam exercer funções gratificadas e os seus substitutos eventuais;

XI — propor ao Ministro as alterações que julgar necessárias na lotação do S.E.E.C;

XII — distribuir, pelos vários órgãos, o pessoal lotado no S.E.E.C, fixando os respectivos horários de trabalho;

XIII — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho dos servidores, de acôrdo com a legislação em vigor;

XIV — aprovar a escala de férias dos servidores em exercício no S.E.E.C;

XV — admitir e dispensar pessoal extranumerário, na forma da legislação em vigor;

XVI — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes são diretamente subordinados;

XVII — elogiar servidores em exercício no S.E.E.C;

XVIII — aplicar penas disciplinares, propondo ao Ministro e aplicação das que excederem sua alçada;

XIX — determinar a instauração de processo administrativo;

XX — autorizar a execução de serviço externo e fora da sede;

XXI — fiscalizar a aplicação de créditos orçamentários e quaisquer outros recursos concedidos ao S.E. E.C.;

XXII — autorizar a expedição de certidões;

XXIII — determinar a publicação dos trabalhos elaborados pelo S. E.E.C;

Art. 17. Aos Chefes de Seção incumbe:

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar a execução dos trabalhos das suas respectivas Seções, propondo ao Diretor as medidas convenientes ao seu desenvolvimento;

II — opinar sôbre todos os assuntos da Seção, que devam ser resolvidos pelo Diretor ou outras autoridades superiores;

III — representar ao Diretor sôbre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penas disciplinares cabíveis;

IV — propor ao Diretor o elogio de servidores em exercício nas respectivas Seções;

V — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes são diretamente subordinados;

VI •— despachar, pessoalmente, com o Diretor;

VII — apresentar, mensalmente, ao Diretor, um boletim dos trabalhos da Seção e, anualmente, um relatório dos trabalhos planejados, em andamento e realizados.

Art. 18. Aos Chefes das S.E.P., S.E.E.C., S.E.C., S.D.C., S.A.M. e S.E.A., além do enumerado no artigo anterior, incumbe:

I — organizar, anualmente, o plano de trabalho da Seção e submetê-lo à aprovação do Diretor;

II — organizar projetos ou pareceres sôbre assuntos da Seção, que tenham de ser encaminhados ao estudo do C.N.E.;

III — contribuir, para as publicações relativas às atividades do S. E. E.C., cora monogramas ou memórias que expressem os resultados das pesquisas estatísticas da Seção;

IV — elaborar, segundo a competência atribuída à respectiva Seção, trabalhos especiais destinados aos órgãos técnicos do Ministério, a instituições nacionais ou estrangeiras, públicas ou particulares, e sugerir ao Diretor o expediente necessário à entrega ou remessa daqueles trabalhos;

V — organizar os originais da série especial de tabelas sistemáticas destinadas ao "Anuário Estatístico do Brasil", às sinopses regionais e a quaisquer outras publicações para as quais contribuem o S.E.E.C. e o I.B.G.E.;

VI — propor ao Diretor os servidores que poderão ser designados para executar, fora da repartição, serviços de colheita e outros de interesse da Seção.

Art. 19. Ao Chefe da P. incumbe:

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar os trabalhos:

II — representar ao Diretor do S. E.E.C. sôbre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penalidades cabíveis;

III — propor ao Diretor o elogio dos servidores que lhe são subordinados;

IV — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são subordinados;

V — elaborar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias do pessoal que lhe está subordinado;

VI — propor ao Diretor a escala de serviço de pessoal subordinado à Portaria.

Art. 20. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — atender as pessoas que se dirigirem ao Gabinete do Diretor;

II — representar o Diretor, quando para isso fôr designado;

III .— redigir a correspondência do Diretor;

IV — auxiliar o Diretor na elaboração dos seus trabalhos.

Art. 21. Aos servidores com exercício no S.E.E.C, que não tenham atribuições especificadas neste Regulamento, incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo Chefe imediato.

CAPITULO V

Da Lotação

Art. 22. O S.E.E.C. terá lotação aprovada em ato especial.

CAPITULO VI

Do Horário

Art. 23. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor, respeitado o número de horas semanais estabelecido para o serviço público.

Art. 24. O horário do pessoal designado para serviço externo será estabelecido de acôrdo com as exigências dos trabalhos, observado o mínimo de horas semanais ou mensais, fixade para o serviço público civil, sendo a freqüência apurada por meio de boletins diários de produção.

Art. 25. O Diretor não está sujeito a ponto.

CAPÍTULO VII

Das Substituições

Art. 26. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor, mediante indicação sua e designação do Ministro, por um dos Chefes de Seção;

II — os Chefes de Seção e o Chefe da P., por servidores designados pelo Diretor.

CAPÍTULO VIII

Disposições Gerais

Art. 27. Mediante instruções de serviço do respectivo Chefe, as Seções poderão desdobrar-se em turmas.

Parágrafo único. Na S. A. haverá um encarregado da freqüência e um encarregado do protocolo.

Art. 28. Nenhum servidor poderá, sem autorização escrita do Diretor, publicar trabalho ou conferência, nem dar entrevista sôbre assunto que se relacione com a organização e as atividades do S.E.E.C.

Art. 29. Os trabalhos realizados no S.E.E.C. poderão ser publicados em revistas científicas nacionais, ou estrangeiras, desde que haja autorização do Diretor e neles figure, como subtítulo, a expressão "Trabalho do Serviço de Estatística da Educação e Cultura".

Art. 30. A juízo do Diretor, poderão ser incluídos, em publicações do S.E.E.C, trabalhos relevantes de técnicos a êle estranhos desde que versem assuntos relacionados com as suas finalidades.

Art. 31. Os casos omissos, que envolvam matéria regimental, serão resolvidos pelo Ministro.

Art. 32. este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 1956. — *Abgar Renault*.

(Publ. no *D. O.* de 6-2-956).

DECRETO N. 38.725 — DE 30 DE JANEIRO DE 1956

Aprova o Regimento do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 19 Fica aprovado o Regimento do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura (S. D.), que com este baixa, assinado pelo titular da referida pasta.

Art. 2.º este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956; 135.9 da Independência e 68.9 da República.

NEREU RAMOS

Abgar Renault.

REGIMENTO DO SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

CAPITULO I

Da Finalidade e Competência

Art. 1.º O Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura (S.D.), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade reunir, classificar e catalogar todo elemento que interesse direta e indiretamente às questões educacionais e culturais ligadas a este Ministério, com o objetivo de criar "meios" coligidos e ordenados que facilitem amplo serviço de informações, estudos, pesquisas e divulgação: promover exposições e conferências sobre temas culturais e artísticos; fazer publicações de interesse cultural, artístico, científico e educacional; estabelecer intercâmbio, no país e no estrangeiro, com entidades oficiais e particulares interessadas nos mesmos problemas e realizar outros trabalhos, além de documentar a história cultural e educacional do país e, de forma particular, as atividades do Ministério.

CAPITULO II

Da Organização

Art. 2º O S. D. compõe-se de:
Seção de Administração (S.A.).
Seção de Divulgação (S. D.).
Seção de Foto-Documentação (S. F. D.).
Seção de Pesquisa (S. P.).
Biblioteca (B.).
Art. 3º O S.D. terá um Diretor.
Art. 4º O Diretor terá um Secretário escolhido dentre os servidores públicos federais.

Art. 59 As Seções e a Biblioteca terão Chefes designados pelo Diretor.

Art. 69 O Setor de Divulgação do Gabinete do Ministro receberá colaboração do S. D.

CAPITULO III

Da Competência dos Órgãos

Art. 7.º Compete à S. A.:

I — executar todos os serviços de dactilografia do S. D.;

II — promover e superintender a distribuição de publicações;

III — promover as medidas necessárias à administração do pessoal, material, orçamento e comunicações;

IV — preparar contratos cuja lavratura fôr da alçada do S.D.;

V — manter sob seu controle e fiscalização o Salão de Exposições do edifício-sede do Ministério;

VI — dirigir a revisão e a impressão dos trabalhos feitos pelo S. D., determinando a tiragem, o formato, a qualidade do papel e outras indicações.

Art. 89 Compete à S. D.:

I — divulgar, por meio da revista "Arquivos", as atividades do Ministério;

II — realizar, em cooperação com o Setor de Divulgação de que trata o art. 69, campanhas publicitárias sobre as atividades do Ministério;

III — levar a efeito reportagens sobre as atividades desenvolvidas pelos órgãos do Ministério, ou facilitar-lhes a realização, bem como pôr à disposição da imprensa os esclarecimentos necessários sobre os atos da administração;

IV — organizar exposições, audições, exibições e conferências;

V •— orientar as repartições do Ministério que desejarem realizar exposições, audições, exibições e conferências;

VI — determinar os registros fotográficos e cinematográficos dos aspectos e fatos relacionados com as atividades do Ministério, organizando-os para exibição e distribuição;

VII — pôr ao alcance de todos, por meio da radiodifusão, palestras e cursos, quer universitários, quer de natureza popular, tudo o que possa contribuir para o aperfeiçoamento cultural do povo;

VIII •— realizar gravações magnéticas de aulas, cursos e conferências de real importância para efeitos de documentação ou transcrição para publicação; gravar temas musicais e coletar fatos folclóricos para documentação e transcrição em discos ou filmes cinematográficos;

IX — promover a reedição atualizada de obras esgotadas, relacionadas com as atividades do Ministério;

X — promover a publicação de revistas e boletins informativos sobre as atividades culturais de todo o país e boletins artísticos referentes às realizações dos museus, galerias de artes e entidades congêneres;

XI — coordenar todos os elementos necessários à publicação de séries culturais e trabalhos avulsos destinados ao setor cultural do S.D.;

XII — coligir os dados necessários à elaboração dos relatórios do S.D.

Art. 99 Compete à S.F.D.;

I — organizar arquivo especializado ou bibliofilmoteca que inclua microfilmes de textos, mapas, gráficos, manuscritos, obras raras ou esgotadas, etc;

II — reunir documentação de elementos artísticos históricos, culturais esparsos no território nacional e no exterior, para fins de divulgação;

III — tornar acessíveis aos interessados, mediante condições que se estabelecerão, reproduções destinadas a estudos e pesquisas;

IV — organizar, classificar, catalogar, preservar e manter atualizado o arquivo fotográfico;

V — manter um laboratório fotográfico completo;

VI — produzir microfilmagens, inclusive externas, para coleta de documentação que não possa ser transportada, reportagens e levantamentos fotográficos;

VII — exhibir filmes educativos e ilustrar aulas, cursos e conferências para atender solicitações de instituições culturais e educacionais;

VIII — fornecer microfilmes e outros materiais foto-documentários, inclusive dispositivos, e estabelecer o seu intercâmbio, bem como coordenar e orientar-lhes a produção e manter intercâmbio de bibliografias microfilmadas e de foto-reproduções documentárias;

IX — facilitar a formação técnica de estagiários nos serviços de laboratório para classificar microfilmes e foto-documentação em geral;

X — estudar e propor às autoridades competentes auxílios técnicos para instalação de serviços de microfilmes nas instituições subordinadas ao Ministério.

Art. 10. Compete à S.P.:

I — realizar investigações em todos os campos culturais e educacionais para atender e facilitar o trabalho dos órgãos especializados do Ministério, investigar quais as necessidades imediatas que devem ser atendidas a fim de favorecer o progresso educacional no país, estudar e pro-

por soluções para melhoria e atualização dos sistemas de divulgação e vulgarização de conhecimentos;

II — coligir, classificar, guardar e conservar textos de leis, portarias, instruções ministeriais, circulares da Presidência da República, relatórios, clichês, recortes, dados estatísticos, e outros documentos relacionados, direta ou indiretamente, com as atividades do Ministério;

III — coligir, na imprensa diária e periódica, o noticiário referente às atividades do Ministério, bem como notas e comentários relativos à ação federal nos domínios da educação e da cultura, para distribuí-los pelos órgãos competentes;

IV — organizar e sistematizar as informações e dados que se referirem aos tratados, convenções e acordos ligados às atividades educacionais e culturais;

V — classificar e conservar documentos de interesse para a história da educação e da cultura no Brasil;

VI — organizar publicações referentes à legislação do ensino;

VII — selecionar e organizar, quando solicitado, elementos que possam instruir questões em estudo, nos órgãos do Ministério e instituições culturais e educativas;

VIII — organizar a legislação estrangeira destinada ao estudo da legislação comparada sobre problemas educacionais e culturais;

IX — recolher, restaurar e conservar os papéis e documentos históricos, pondo-os em condições de serem consultados e publicados;

X — coligir informes sobre organizações educacionais, culturais, artísticas e científicas nacionais e estrangeiras;

XI — coligir informes e elementos necessários ao estudo e à divulgação da arte popular brasileira;

XII — coligir os dados, relativos à Seção, necessários à elaboração dos relatórios do I.D.

Art. 11. Compete à B.:

I — registrar, classificar, catalogar, guardar, conservar e permutar obras e direitos autorais, nacionais e estrangeiros, de propriedade do S. D.;

II — organizar e manter em dia as coleções de publicações do Ministério;

III — organizar e distribuir bibliografias e preparar, quando solicitada, listas bibliográficas de assuntos especializados de educação e cultura;

IV — manter-se em dia com o movimento editorial, por meio de correspondência com livreiros nacionais e estrangeiros e repartições públicas incumbidas da edição de publicações oficiais;

V — elaborar, em colaboração com as outras Seções, elementos de informação e esclarecimento que possam ser úteis aos serviços do Ministério, mediante a organização de resumos, índices, monografias e estudos;

VI — fazer empréstimo de publicações, para leitura em domicílio, às pessoas que provarem a sua identidade, assinarem termo de responsabilidade e se comprometerem a obedecer às instruções reguladoras dos empréstimos;

VII — organizar e manter em dia os catálogos para uso do público e os catálogos auxiliares necessários aos seus serviços;

VIII — orientar o leitor no uso de seu acervo;

IX — manter franqueado ao público o acesso às estantes de livros e revistas e facilitar-lhes o uso;

X — cobrar indenização de quem danificar material bibliográfico ou

deixar de devolvê-lo, bem como recolher multas por atraso de restituição de obras emprestadas;

XI — impedir que consulte livro ou revista o consulente que se negar ao pagamento de indenização ou multa ou desrespeitar o regulamento dos seus serviços;

XII — manter intercâmbio com bibliotecas nacionais e estrangeiras;

XIII — superintender a preparação do fichário geral e de catálogos cujas edições devam ser revistas, acompanhando o estado e o movimento das bibliotecas;

XIV — permutar duplicatas e publicações do S.D., procedendo a inventários e organizando estatísticas;

XV — elaborar a estatística de seu movimento;

XVI — organizar e manter mapeamento;

XVII — manter aparelhagem de gravação, que constituirá o arquivo da palavra, canções, elos e conjuntos instrumentais populares;

XVIII — coligir os dados necessários à elaboração dos relatórios do S.D.

CAPITULO IV

Das Atribuições do Pessoal

Art. 12. Ao Diretor incumbe:

I — dirigir os trabalhos do S. D.;

II — despachar com o Ministro;

III — manter o S.D. em permanente contato com os demais órgãos do Ministério, especialmente com o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a Agência Nacional;

IV — manter o S. D. em regime de perfeito entendimento com os Serviços de Documentação e repartições

em geral, de outros Ministérios, entidades autárquicas e parastatais, repartições públicas estaduais, com eles cooperando nos trabalhos relacionados com as atividades do Ministério;

V — dirigir-se, quando necessário, aos chefes ou diretores de repartições públicas;

VI — resolver os assuntos relativos às atividades do S.D., opinar sobre os que dependerem de decisão superior e propor ao Ministério providências necessárias ao andamento dos trabalhos, quando não forem de sua competência;

VII — reunir, periodicamente, os Chefes que lhe são imediatamente subordinados, para assentar providências ou discutir assuntos do interesse do S.D.;

VIII — baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

IX — apresentar ao Ministro, até 31 de dezembro de cada ano, o plano anual de trabalho do S. D. e o relatório anual de suas atividades até 15 de janeiro;

X — designar e dispensar seus Chefes de Seção e Secretário;

XI — distribuir e redistribuir os servidores lotados no S.D., de acordo com as necessidades do serviço;

XII — tomar as medidas necessárias ao preenchimento e vacância das funções de extranumerários lotados no S.D., na forma da legislação em vigor;

XIII — expedir os boletins de merecimento dos funcionários que lhe forem diretamente subordinados;

XD7 — determinar a instauração de processo administrativo;

XV — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho, na forma da legislação vigente;

XVI — autorizar ou determinar a execução de trabalho fora da sede;

XVII — organizar, conforme as necessidades do serviço, turmas de trabalho com horário especial;

XVIII — conceder férias ao pessoal que lhe fôr imediatamente subordinado e decidir sôbre as escalas de férias;

XIX — promover debates e conferências sôbre problemas de interesse artístico e cultural;

XX — convidar figuras de relevo, nacionais e estrangeiras, a realizar conferências e cursos;

XXI •— designar comissões para opinar sôbre o interesse educacional e cultural das exposições destinadas ao Salão de Exposições do edifício-sede do Ministério;

XXII — realizar exposições de autores estrangeiros, providenciando, para isso, a vinda, ao Brasil, de coleções de reconhecido valor.

XXIII — organizar exibições de filmes clássicos, documentários e técnicos;

XXIV — determinar que publicações de cunho científico, literário e artístico devam ser publicadas pelo S.D.

XXV — promover e estimular iniciativas que favoreçam o movimento cultural e educacional;

XXVI — promover e organizar espetáculos de arte e cooperar nas iniciativas que visem o desenvolvimento das artes em geral.

Art. 13. Aos Chefes de Seções e da B. incumbe:

I — dirigir e fiscalizar os trabalhos dos seus respectivos setores;

II — orientar a execução dos serviços e determinar normas e métodos de trabalho aos seus subordinados;

III — despachar com o Diretor;

IV — distribuir tarefas pelos seus subordinados e coordenar os trabalhos;

V — tomar providências necessárias ao andamento dos trabalhos e propor as que ultrapassem sua competência;

VI — reunir, periodicamente, os seus subordinados para troca de sugestões sôbre o aperfeiçoamento dos trabalhos;

VII — aplicar aos seus subordinados as penas de advertência e repreensão e propor ao Diretor o elogio e a aplicação das penas que escapem à sua alçada;

VIII •— organizar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias do pessoal que lhe fôr subordinado, bem como as alterações que vierem a fazer-se necessárias;

IX — apresentar ao Diretor boletim mensal das atividades do setor a seu cargo e relatório anual dos trabalhos realizados, em andamento e planejados;

X — distribuir o pessoal de acôrdo com a conveniência dos serviços;

XI — expedir boletins de merecimento dos funcionários que lhe forem diretamente subordinados;

XII — velar pela disciplina nos recintos de trabalho.

Art. 14. Ao Secretário incumbe:

I — atender as pessoas que desejarem comunicar-se com o Diretor, encaminhando-as a êle ou dando-lhe conhecimento do assunto que constitui objeto da audiência;

II— representar o Diretor, quando designado;

III — redigir a correspondência do Diretor.

Art. 15. Aos demais servidores sem funções especificadas neste Regimento compete executar os trabalhos de que forem incumbidos por seus superiores.

CAPITULO V

La Lotação

Art. 16. O S.D. terá lotação aprovada por decreto.

CAPÍTULO VI

Do Horário

Art. 17. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor, respeitado o número de horas semanais estabelecido para o serviço público.

CAPÍTULO VII

Das Substituições

Art. 18. Serão substituídos automaticamente, em seus impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor, mediante indicação sua e designação do Ministro, por um dos Chefes de Seção ou da B.;

II — os Chefes de Seção e da B., por servidores designados pelo Diretor, mediante indicação do respectivo Chefe.

Parágrafo único. Haverá sempre servidores previamente designados para as substituições de que trata este artigo.

CAPITULO VIII

Disposições Gerais

Art. 19. Cada Seção deverá organizar e manter atualizada uma coleção de leis, regulamentos, circulares, portárias, ordens e instruções de serviço que digam respeito às suas atividades específicas.

Art. 20. Mediante instruções de serviço dos respectivos Chefes, as

Seções poderão desdobrar-se em turmas.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956 — *Abgar Renault*.

(Publ. no D. O. de 6-2-956).

DECRETO N. 38.738 — DE 30 DE JANEIRO DE 1956

Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 19 Fica aprovado o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério da Educação e Cultura, que com este baixa, assinado pelo titular da referida pasta.

Art. 2.º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de janeiro de 1956; 1359 da Independência e 68.9 da República.

NEREU RAMOS.

Abgar Renault.

REGIMENTO DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

CAPITULO I

Das Finalidades

Art. 19 O Instituto Nacional de Surdos-Mudos (I.N.S.M.), órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura (M.E.C), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade:

a) dar orientação, assistência e educação aos indivíduos surdos de ambos os sexos, em idade pré-escolar,.

escolar e adulta, através dos postulados da pedagogia emendativa;

b) preparar professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra, ou de outros deficientes, mediante entendimentos com as instituições interessadas;

c) realizar estudos e pesquisas médicas e pedagógicas relacionados com a profilaxia da surdez, educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

d) dar assistência técnica e material às instituições federais, estaduais e municipais ou particulares, que necessitem de auxílio para a execução dos seus programas de educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

e) promover o ensino primário, profissional, industrial, comercial, artístico e rural aos alunos deficientes da audição e da palavra, de acordo com as respectivas leis orgânicas e as indispensáveis adaptações que a surdo-mudez impõe;

f) promover, com autorização do Ministro de Estado, o intercâmbio cultural com os demais países estrangeiros, através de técnicos reconhecidamente idôneos ou de um sistema de bolsas de estudo nacional e internacional que sirva ao aprimoramento das técnicas brasileiras de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

g) manter uma fazenda-escola para incentivar no espírito do aluno o amor à terra e às suas dádivas, despertando-lhe a consciência do seu valor como fatores positivos da sociedade;

h) dar orientação vocacional e fazer seleção e treinamento profissional dos deficientes da audição e da palavra;

i) organizar, com a colaboração de professores, médicos, técnicos e demais servidores, os Anais e a Revista do Instituto, que serão o repositório da experiência de todos relativamente aos problemas de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

j) promover a criação, em todo o país, de sociedades patrocinadoras dos deficientes da audição e da palavra, empregados na indústria, comércio, agricultura, que exerçam profissões liberais, ou se dediquem ao cultivo das letras e das artes;

k) instituir e orientar uma campanha nacional de desenvolvimento das aptidões sociais dos deficitários da audição e da palavra;

l) instituir e orientar uma campanha que leve o público a encarar os deficientes da audição e da palavra como indivíduos merecedores de toda a consideração humana, por serem indivíduos de inteligência normal, que podem levar uma existência digna, trabalhar eficientemente, encontrar em atividade remunerada meios de subsistência, identificar-se com os interesses da sociedade, contribuir para a prosperidade e o bem comum e participar da alegria de viver;

m) organizar periodicamente, para todos os servidores do Instituto, cursos sobre problemas de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

n) elaborar manuais, compêndios ou outras publicações de caráter técnico-científico relativas ao deficiente da audição e da palavra, no que concerne às últimas aquisições da ciência.

Art. 2º Para atender às finalidades de que trata o artigo anterior a direção do I.N.S.M. valer-se-á de recursos próprios ou da cooperação de

pessoas idôneas e tomará, entre outras, as seguintes providências;

a) estimulará nos alunos o gosto e o hábito do trabalho, a noção do dever e senso de responsabilidade, providenciando, de acôrdo com as conveniências e necessidades do Instituto, o ensino de tarefas compatíveis com as suas possibilidades;

b) providenciará o treinamento dos alunos, com a cooperação das seções do I.N.S.M. na execução das atividades da vida diária, a fim de torná-los auto-suficientes;

c) organizará, para cada aluno, com a cooperação das seções do Instituto, um regime escolar que preencha, com estudos, trabalhos ou divertimentos, o tempo não reservado ao repouso regulamentar;

ã) realizará os exames e testes indispensáveis à avaliação da capacidade dos alunos e do objetivo da educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

e) estudará a vocação dos alunos e providenciará o seu adequado treinamento profissional, com assistência pre-vocacional, orientação profissional e recursos de aprendizagem das profissões para as quais seja apurada a sua vocação ou tendência;

f) sugerir a adoção de medidas que visem bem orientar as aptidões técnicas e sociais do pessoal do I.N.S.M. em tudo quanto se relacione com o deficiente da audição e da palavra;

g) coordenará as atividades escolares dos alunos e os esforços de todos os servidores para o efeito de ser atingida, com presteza e economia, a finalidade do I.N.S.M.:

h) determinará as medidas a tomar em relação aos candidatos à matrícula;

i) empenhar-se-á pelo aproveitamento, em repartições públicas fede-

rais, municipais, estaduais, autárquicas, bem como em organizações comerciais, culturais, artísticas e religiosas, dos deficientes da audição e da palavra que, depois de convenientemente educados revelem aptidões sociais e profissionais para exercer, com eficiência, atividade remunerada;

j) manterá contato permanente com os deficientes da audição e da palavra, educados, reeducados ou empregados, seus empregadores e companheiros de trabalho, com a finalidade de descobrir, estudar, observar e resolver os seus problemas de desajustamento emocional, social ou econômico.

CAPITULO II

Da Organização

Art. 3º O I. N. S. M. compõe-se de:

Seção de Administração (S. A.);

Seção Escolar (S.E.);

Seção Clínica e de Pesquisas Médico-pedagógicas (S. C. P. M. P.);

Seção de Preparação e Aperfeiçoamento de Pessoal (S. P. A. P.);

Zeladoria (Z.);

Portaria (P.);

Parágrafo único. A Z. e a P. serão subordinadas diretamente à S. A.

Art. 4º O Diretor do I. N. S. M. será nomeado em comissão, pelo Presidente da República, mediante proposta do Ministro de Estado.

Art. 5º O Diretor do I. N. S. M. terá três assessores, especializados em orientação educacional, planejamento e pesquisas educacionais e assistência social, além de um secretário.

Art. 69 São gratificadas as funções de Chefe de Seção, Chefe de Zeladoria, Chefe de Portaria, Chefe de Disciplina e Secretário do Diretor.

Art. 7º Os órgãos que integram o I. N. S. M. funcionarão coordenados, em regime de colaboração, orientados e superintendidos pelo Diretor

CAPITULO III

Da Competência dos órgãos

Art. 8º À S. A. compete a execução das medidas relativas à administração geral do I. N. S. M., devendo para tanto:

a) receber, registrar, distribuir, expedir e arquivar documentos relativos às atividades do Instituto, controlando o respectivo andamento;

b) atender ao público em seus pedidos de informação;

c) promover a publicação, no órgão oficial, dos atos e decisões relativos às atividades do Instituto;

d) passar certidões, quando autorizados pelo Diretor;

e) manter atualizados os fichários e registros relativos aos servidores em exercício no Instituto;

f) encaminhar à Divisão do Pessoal (D. P.) do Departamento de Administração (D. A.), devidamente instruídos, os processos referentes a servidores em exercício no Instituto;

g) efetuar a apuração de frequência dos servidores em exercício no Instituto, fornecendo a D.P. do D. A., em época própria, o boletim de frequência;

h) preparar o expediente relativo à aquisição de material necessário ao Instituto;

i) receber, guardar e distribuir o material pelas diversas seções do Instituto, dispondo para este fim de um Almojarifado, e fiscalizar a sua aplicação;

j) propor ao Diretor do Instituto a troca, cessão, venda ou baixa de

material considerado imprestável ou em desuso;

k) realizar anualmente o inventário dos bens móveis do Instituto;

l) elaborar a proposta orçamentária do I. N. S. M. de acordo com as instruções do Diretor;

m) organizar e manter coleções de publicações nacionais e estrangeiras, sobre assuntos relacionados com as atividades do I.N.S.M.;

n) franquear, com permissão do Diretor, as salas de leitura e as estantes de livros e revistas às pessoas interessadas;

o) promover empréstimos de publicações, de acordo com as instruções do Diretor;

p) manter atualizada a escrituração do movimento financeiro interno e externo do I.N.S.M., referente a material e pessoal.

Parágrafo único. A S. A. deverá funcionar perfeitamente articulada com o Departamento de Administração do Ministério, observando as normas e métodos de trabalho prescritos pelo mesmo.

Art. 9º À S.E. compete:

I — coordenar o ensino ministrado nos diferentes graus, promovendo as condições para a equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade das crianças deficientes da audição e da palavra, mediante cursos:

a) pré-primário, realizado no jardim de infância, visando principalmente à socialização da criança deficiente da audição e da palavra, através das técnicas educativas aconselhadas pela pedagogia emendativa;

b) primário, visando a alfabetização, a iniciação cultural que conduz ao conhecimento da vida, da família e da Nação, a defesa da saúde e a iniciação do trabalho;

c) profissional, visando o preparo conveniente do aluno e seu encaminhamento aos serviços profissionais compatíveis com as suas aptidões, através do curso comercial e industrial, compreendendo as seguintes modalidades: marcenaria, carpintaria, tornearia e entalhação; fabrico de calçados e de artefatos de couro; tipografia, encadernação e douração; trabalhos de alfaiataria; trabalhos de metal e de eletrônica; corte, costura e bordado; confecção de chapéus, flores e ornamentos;

d) Artes Plásticas, visando o desenvolvimento artístico dos alunos de reconhecida aptidão, compreendendo o ensino de pintura, escultura, gravura e arte decorativa.

II — organizar estatísticas dos resultados obtidos nos diversos graus de ensino do I.N.S.M.;

III — selecionar e distribuir os alunos depois de examinados pela S. C. P. M. P.

§ 1º Respeitadas as finalidades dos diferentes cursos, poderão suas classes servir ao Instituto, também, como campo de demonstração e prática de ensino.

§ 2º Cada curso constituirá um setor e deverá possuir normas especiais de ensino.

§ 3º Cada modalidade de ensino profissional ou industrial e o comercial terão um responsável;

§ 4º Será mantido o registro pormenorizado dos trabalhos executados pelos alunos.

§ 5º A "educação física, recreação e jogos" será ministrada aos alunos de todos os cursos.

Art. 10. Serão designados pelo Diretor assistentes para os diferentes graus de ensino, para auxiliarem o Chefe da S. E., na execução e verificação de trabalhos escolares, sem

outra remuneração que o vencimento ou salário do cargo que ocupam.

Art. 11. A S.C.P.M.P. compete zelar pela saúde dos alunos do I. N. S. M., devendo para tanto:

a) realizar, no início do ano e periodicamente, exames clínicos e otorrinolaringológicos, oftalmológicos, biométricos e buco-dentários nos candidatos à matrícula e alunos do I. N. S. M., selecionando-os e classificando-os para estudos ou posterior tratamento, quando fôr o caso;

b) prestar assistência médica e dentária sistemática aos alunos, determinando as necessárias providências para o respectivo tratamento;

c) dar conhecimento imediato ao Diretor de todos os casos de moléstia contagiosa, infecto-contagiosa, ou de difícil e demorado tratamento, que não devam ser tratados no I. N. S. M.;

d) manter enfermaria para o recolhimento de enfermos, mediante prescrição médica;

e) manter isolamento para enfermos cuja moléstia, a juízo médico, reclame essa medida;

f) realizar pesquisas otológicas e relativas a medida de acuidade auditiva;

g) fazer o tratamento clínico-cirúrgico das afecções dentárias dos alunos;

h) precever o regime dietético dos alunos e zelar pela sua observância;

i) realizar a profilaxia especial da surdez.

Parágrafo único. A S.C.P.M.P. disporá de um corpo de médicos especializados, que serão distribuídos pelos seguintes setores:

a) clínica: geral, otorrinolaringológica e Oftalmológica, Pediátrica, neurológica e psiquiátrica, biométrica e ortopédica e dentária;

6) cirurgia: geral, otorrinolaringológica e Oftalmológica e dentária.

Art. 12. À S.P.A.P. compete:

I — promover a preparação especializada de pessoal docente para deficientes da audição e da palavra ou, mediante entendimento com instituições especializadas ou interessadas, para portadores de outra deficiência;

II — habilitar administradores escolares para estabelecimentos de ensino destinados a deficientes da audição e da palavra;

III — habilitar auxiliares de educação dos deficientes da audição e da palavra;

IV — desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação de deficientes da audição e da palavra, inclusive através de cursos de extensão.

Art. 13. À Z. compete:

I — providenciar a limpeza das dependências e a vigilância diurna e noturna dos edifícios e dos terrenos do I.N.S.M.;

II — conservar a despensa, cozinha, refeitórios, lavanderia, rouparia e dormitórios em ordem e nas condições necessárias ao melhor atendimento das exigências dos trabalhos no I.N.S.M.;

III — velar pela ordem, asseio e economia dos serviços de alimentação a cargo da despensa, cozinha e refeitórios do I.N.S.M.;

IV — providenciar a lavagem de roupa de cama, mesa e de uso pessoal dos alunos;

V — zelar pela ordem, conservação e limpeza dos dormitórios do I. N. S. M.

Art. 14. À P. compete:

I — abrir e fechar os portões e portas do edifício diariamente, em horas previamente fixadas;

II — receber e distribuir correspondência;

III — providenciar a entrega do expediente do I.N.S.M. aos seus destinatários;

IV — zelar pelo relógio de ponto providenciando a mudança dos cartões;

V — fiscalizar a saída de volumes, e especialmente de artefatos confeccionados no I.N.S.M.

CAPITULO IV

Dos Atribuições do Pessoal

Art. 15. Ao Diretor do I.N.S.M. incumbe:

a) dirigir as atividades técnico-administrativas do I.N.S.M. e coordenar, orientar, planejar e promover estudos e pesquisas que visem a atualização e o aperfeiçoamento das técnicas de ensino e de assistência aos deficientes da audição e da palavra;

b) despachar pessoalmente com o Ministro de Estado;

c) designar e dispensar seus assessores e secretário, os chefes de Seção, da Zeladoria, da Portaria, de disciplina e os assistentes mencionados no art. 10;

e) admitir e dispensar, na forma da legislação vigente, pessoal extranumerário ou pago a conta de outros recursos orçamentários, aplicados pelo I.N.S.M. e destinados a pessoal;

e) distribuir pelas seções o pessoal lotado no I.N.S.M.;

f) antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho;

g) organizar turnos de trabalho com horário especial;

h) elogiar e aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até trinta dias, aos servidores lota-

dos no I.N.S.M., propondo ao Ministro de Estado aplicação de penalidades que excederem sua alçada;

i) expedir portarias, instruções e ordens de serviço;

j) determinar ou autorizar a execução de serviço externo e fora da sede;

h) organizar e alterar a escala de férias dos servidores que lhe são imediatamente subordinados e aprovar a dos demais servidores;

l) expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados;

m) apresentar anualmente, ao Ministro de Estado, relatório das atividades do I.N.S.M.;

n) propor ao Ministro de Estado todas as providências necessárias ao aperfeiçoamento dos serviços;

o) determinar a instauração de processos administrativos;

p) providenciar a publicação dos trabalhos elaborados pelo I.N.S.M.;

q) aprovar os programas organizados anualmente pelos professores, ouvido o Chefe da S. E.;

r) reunir os chefes de seção, professores, mestres ou demais servidores, sempre que julgar necessário aos interesses do ensino;

s) admitir ou recusar, no interesse do ensino, candidatos a matrícula;

t) impor penas aos alunos, inclusive desligamento, e determinar quais as que devem ser aplicadas pelo pessoal de ensino e disciplina;

u) autorizar e fiscalizar a aplicação dos créditos orçamentários e adicionais concedidos ao I.N.S.M.

Art. 16. Aos Chefes da S.E., da S.C.P.M.P., da S.P.A.P. e da S.A. incumbe dirigir os trabalhos respectivos, devendo, para tanto:

a) distribuir o pessoal pelos diversos setores, de acôrdo com a conveniência do serviço;

b) distribuir os trabalhos, orientando a sua execução, e manter coordenação entre os elementos componentes da respectiva seção, determinando as normas e métodos que se fizerem aconselháveis;

c) examinar, quando fôr o caso, os estudos, informações ou pareceres e submetê-los à apreciação do Diretor;

d) velar pela disciplina e manutenção do silêncio nas salas de trabalho;

e) aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até quinze dias, aos seus subordinados e propor ao Diretor a aplicação de penalidade que exceder a sua alçada;

f) expedir boletins de merecimento aos servidores que lhes são subordinados;

g) propor ao Diretor a organização e alteração subsequente da escala de férias dos servidores em exercício na seção;

h) apresentar ao Diretor relatório dos trabalhos realizados, em andamento e planejados.

Art. 17. Aos assessores de Diretor incumbe o estudo de assuntos de natureza técnica que lhe forem indicados pelo Diretor.

Art. 18. Ao Secretário do Diretor incumbe:

a) atender as pessoas que desejarem comunicar-se com o Diretor, encaminhando-as a este ou dando conhecimento do assunto a tratar;

b) representar o Diretor, quando para isso fôr designado; e

c) redigir a correspondência pessoal do Diretor.

Art. 19. Ao Chefe da Zeladoria incumbe:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar os trabalhos a cargo da Zeladoria;

6) propor ao Chefe da S. A. as medidas necessárias à boa marcha dos trabalhos da Zeladoria e que excederem dessa competência;

c) impor ao pessoal que lhe fôr subordinado as penas de advertência a repreensão, propondo ao Diretor a aplicação de penalidade que exceder de sua alçada;

D) organizar e submeter à aprovação do Diretor, por intermédio da S. A., a escala de férias do pessoal que lhe fôr subordinado;

e) expedir boletim de merecimento aos servidores que lhe forem diretamente subordinados;

l) apresentar ao Chefe da S. A., anualmente, relatório dos trabalhos realizados.

Art. 20. Ao Chefe da Portaria incumbe:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar os trabalhos a cargo da P.;

b) propor ao Chefe da S. A. as medidas necessárias à boa marcha dos trabalhos da P. e que excederem de sua competência;

c) impor ao pessoal que lhe fôr subordinado as penas de advertência e repreensão, propondo ao Chefe da S. A. a aplicação de penalidade que exceder de sua alçada;

d) organizar e submeter à aprovação do Diretor, por intermédio da S. A. a escala de férias do pessoal que lhe fôr subordinado;

e) expedir boletins de merecimento aos servidores que lhe forem diretamente subordinados;

f) apresentar ao Chefe da S. A., anualmente, relatório dos trabalhos realizados.

Art. 21. Ao Chefe de Disciplina incumbe:

a) manter, em colaboração com a S. E., a disciplina escolar;

b) orientar e fiscalizar os trabalhos dos inspetores de alunos;

c) desenvolver o espírito de colaboração entre os alunos, bem como o cultivo dos hábitos de higiene e as boas normas de conduta;

d) organizar excursões e estabelecer meios adequados de distração para os alunos;

e) propor ao Diretor a aplicação de penas disciplinares aos alunos, quando não forem de sua alçada, de acordo com as normas estabelecidas;

f) tomar conhecimento das penalidades impostas aos alunos pelos inspetores e de suas justificativas;

g) apresentar anualmente ao Diretor relatório de suas atividades.

Art. 22. Aos mestres responsáveis pelas diversas modalidades de ensino profissional, industrial incumbe:

a) orientar, coordenar e fiscalizar os trabalhos na modalidade que fôr de sua competência;

b) propor ao Chefe da S. E. as medidas que julgar convenientes;

c) organizar, antes do início do ano letivo, de acordo com o Chefe da S. E., o programa de ensino da modalidade de sua competência;

d) observar as aptidões dos alunos, distribuir os trabalhos de acordo com a capacidade de cada um e zelar pela segurança dos mesmos;

e) anotar os trabalhos executados, individualmente, pelos alunos, bem como a nota de aproveitamento de cada um;

l) confeccionar os orçamentos dos trabalhos a serem executados e registrar em livros próprios a produção e o movimento de entrada e gasto de material;

g) dar saída aos artefatos, com a declaração dos respectivos valores

e nome dos alunos que os tiver fabricado;

h) ter sob sua guarda e responsabilidade o material necessário ao seu trabalho;

i) zelar pela conservação do maquinário e demais utensílios referentes ao seu trabalho;

j) apresentar mensalmente ao Chefe da S. A. os livros escriturados.

Art. 23. Aos servidores que não tenham atribuições especificadas neste regimento cumpre executar as que lhe forem determinadas pelo chefe imediato.

CAPITULO V

Da Lotação

Art. 24. O I. N. S. M. terá lotação aprovada em ato especial.

CAPITULO VI

Do Horário

Art. 25. O horário normal de trabalho do pessoal será fixado pelo Diretor do I. N. S. M., respeitado o número de horas semanais ou mensais estabelecido para o Serviço Público Civil.

Art. 26. O Diretor do I. N. S. M. organizará, ouvidos os chefes de seção e da Zeladoria, as escalas, de plantão do pessoal.

Art. 27. O Diretor não fica sujeito a ponto, devendo, porém, observar o horário fixado.

CAPITULO VII

Das Substituições

Art. 28. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais até 30 dias:

I — O Diretor, por um dos chefes de seção designado pelo Ministro de Estado, mediante indicação do Diretor;

II — os chefes de seção, da Portaria e da Zeladoria, por servidores designados pelo Diretor mediante indicação do respectivo chefe;

III — os mestres de oficina, por servidores de sua indicação, designados pelo Diretor, e

IV — o Chefe de Disciplina, por um inspetor de alunos de sua indicação, designado pelo Diretor.

Parágrafo único. Haverá sempre servidores previamente designados para as substituições de que trata este artigo.

CAPITULO VIII

Disposições Gerais

Art. 29. Será comemorado a 26 de setembro, como festa escolar, o aniversário da fundação do I.N.S.M.

Art. 30. É vedado aos mestres e ao pessoal das oficinas a realização, no I.N.S.M., de qualquer trabalho de natureza particular.

Art. 31. A renda proveniente da venda de artigos encomendados e fabricados no I.N.S.M. será recolhida ao Tesouro Nacional.

Art. 32. O Diretor do I.N.S.M. poderá assinar acordos e convênios desde que, para tal, seja devidamente autorizados pelo Ministro de Estado.

Art. 33. Poderão residir na sede ou prédios situados nos terrenos de I.N.S.M. os servidores que a conveniência do serviço exigir, a critério do Diretor.

Art. 34. O período de férias escolares para os diferentes cursos se-

rá o mesmo dos cursos oficiais e equiparados, devendo os alunos passá-lo fora do estabelecimento, podendo, entretanto, o Diretor, com autorização do Ministro de Estado, modificá-lo, no interesse do ensino.

§ 1º A permanência dos alunos no estabelecimento, durante o período de férias escolares, só será permitida juízo do Diretor, no caso de indigência comprovada dos pais ou responsáveis.

§ 2º O Diretor poderá providenciar o transporte para os alunos cujos pais ou responsáveis estejam comprovadamente impossibilitados de custeá-lo.

Art. 35. Os candidatos à matrícula serão submetidos a exame clínico e aos demais exames e testes necessários à avaliação da sua capacidade e das exigências da educação e reeducação.

Art. 36. A capacidade do deficiente da audição e da palavra será aferida, por medidas aplicadas por técnicos em psico-pedagogia, em educação, em orientação profissional, em assistência social e médicos especializados em psiquiatria, em Otorrinolaringologia, em clínica geral.

Art. 37. As matrículas serão concedidas a critério do Diretor e poderão ser solicitadas em qualquer época.

Art. 38. Aos deficientes da audição e da palavra é assegurada prioridade para a matrícula, podendo o Diretor, em condições especiais e a título de experiência, ouvidos os órgãos competentes, autorizar a admissão no I. N. S. M. de deficientes de outra ordem, ou de indivíduos fisicamente Íntegros.

Art. 39. Farão parte do programa de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra todas as medidas que visem a sua re-

cuperação econômica, física, emocional e social.

Parágrafo único. Para o cumprimento do disposto neste artigo o Instituto deverá também promover estudos de eletrônica, utilizando as conquistas de técnica moderna, e fornecer aos deficientes da audição e da palavra, quando possível e com autorização do Ministro de Estado, aparelhos de prótese auditiva, para auxiliá-los na integração à sociedade.

Art. 40. Só terão direito à alimentação do I.N.S.M. os que, por necessidade do serviço, obtiverem autorização do Diretor.

Art. 41. Para os efeitos do presente decreto, que visa a educação, reeducação e assistência dos deficientes da audição e da palavra, são considerados deficientes da audição e da palavra:

a) os indivíduos de audição difícil, como sejam aqueles que necessitam de muita atenção para ouvir e acompanhar a linguagem;

b) os parcialmente surdos, como sejam aqueles que, a despeito de muita atenção, não conseguem ouvir muitas palavras da conversação cotidiana;

c) os totalmente surdos, como sejam aqueles que têm incapacidade de ouvir o som inerente à média da voz humana;

d) os portadores de distúrbios de linguagem, como sejam aqueles que não têm o cultivo da expressão correta, pela linguagem oral, em consequência de surdez.

Art. 42. este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de janeiro de 1956.

(Publ. no D. O. de 31-1-1956).

DECRETO Nº 38.955 — DE 27 DE
MARÇO DE 1956

*Dispõe sobre a Campanha Nacional
de Educação Rural (C.N.E.R.)*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 9 de maio de 1952 pelo então Ministério da Educação e Saúde, com sede no Rio de Janeiro e jurisdição em todo o Território Nacional, subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Cultura, tem por finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro.

Art. 2º Destina-se essa Campanha a levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem.

Art. 3º À CNER compete:

a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo;

b) preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base ou Fundamental;

c) promover e estimular a co-operação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e das que visam o bem comum;

d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural e como meio da introdução, entre os rurícolas, do emprêgo de técnicas avançadas de organização e de trabalho;

e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais;

f) dar, sempre que solicitada, orientação técnica às instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas em seus objetivos e finalidades.

Art. 49 A CNER atuará em todo o Território Nacional diretamente ou através de acôrdos e convênios com órgãos de serviço público, federal ou municipal, e entidades de direito público ou privado.

Art. 5º A ação da CNER se desenvolverá através de Missões Rurais, Centros Sociais, Centros de Treinamento de Líderes Rurais, de Professores e Auxiliares Rurais, Campanhas Educacionais e outras modalidades de Educação de Base, inclusive de bolsas de estudo para especialização em assuntos que interessem suas atividades.

Art. 69 A CNER terá uma administração geral, superintendida por um Coordenador, designado pelo Ministro, e será integrada dos órgãos indispensáveis a assegurar a eficiência de seus encargos

Art. 7º Quando o desenvolvimento da CNER dos Estados e Territórios o exigir, poderão ser criados Escritórios Regionais, com a jurisdição proposta pelo Coordenador e aprovada pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 8º Para atender a seus encargos, disporá a CNER de tabelas aprovadas, anualmente, pelo Minis-

tro de Estado da Educação e Cultura, observadas as disposições dos artigos 15 a 17 da Lei nº 1.765, de 18 de dezembro de 1952.

§ 1º Na remuneração do Coordenador, Chefe do Setor, Delegados, Assistentes e Secretário do Coordenador e Encarregados de Turma serão observados os valores dos símbolos estabelecidos para os cargos de chefia e funções gratificadas, não podendo, nessa fixação, ultrapassar o valor atribuído ao menor padrão de vencimentos de cargo em comissão.

§ 2º Na hipótese do parágrafo anterior, o servidor federal, estadual, municipal ou autárquico, posto à disposição da CNER, sem prejuízo das vantagens de seu cargo, terá apenas a diferença entre o que perceber pelos cofres públicos e o fixado na tabela de que trata este artigo.

Art. 9º O pessoal técnico da CNER será recrutado entre os portadores de certificados de curso pela mesma realizado ou equivalente; educadores nacionais de notável saber e integrados na Educação de Base; e profissionais especializados em assuntos à mesma peculiares.

Art. 10. As atividades da CNER serão custeadas pelos recursos que lhe forem destinados no orçamento da União ou em virtude de acordos ou convênios com entidades públicas ou privadas.

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita rigorosamente de acordo com o Plano apresentado anualmente pelo Coordenador da CNER à aprovação do Ministro da Educação e Cultura, no qual serão discriminados os serviços a serem executados, a modalidade de financiamento e respectivos orçamentos.

Art. 11. O material permanente e equipamentos adquiridos à conta dos referidos recursos constituem bens da União, devendo como tal ser escriturados, e reverterão à CNER quando do término ou suspensão dos serviços, decorrentes de Acôrdos ou Convênios.

Parágrafo único. Na hipótese de haverem sido adquiridos à conta de recursos de entidades públicas ou particulares, com as quais mantiver a CNER Acôrdo ou Convênio, só poderão ser empregados nos serviços executados em cooperação com essas entidades, sendo as mesmas devolvidas ao término ou suspensão do serviço.

Art. 12. Não será permitida a aplicação de recursos da CNER em propriedade privada, para obras ou benfeitorias que não possam reverter à CNER ao término ou suspensão do serviço; sendo apenas permitida a execução de pequenas obras de adaptação e benfeitorias, desde que não ultrapassem 2% (dois por cento) do respectivo orçamento.

Art. 13. A CNER manterá contabilidade própria, de acordo com as instruções vigentes e as necessidades técnicas de sua finalidade, observado, quando fôr o caso, o art. 918 do Regulamento Geral de Contabilidade Pública.

Art. 14. A CNER promoverá entendimentos com órgãos do Serviço Público e outras entidades que se encarreguem de serviços afins no sentido de obter um melhor entrosamento de suas atividades para atingir os objetivos colimados em melhoria da comunidade brasileira.

Art. 15. O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à complementação dos dispositivos do presente decreto.

Art. 16 este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 27 de março de 1956; 135> da Independência e 68' da República.

JUSCELINO KUBISTCHEK.

Clóvis Salgado.

(Publ. no D. O. de 27-3-956).

PORTARIA Nº 54 — DE 30 DE
JANEIRO DE 1956

Dá nova redação ao art. 38 da Portaria n. 501, de 19 de maio de 1952.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, resolve:

Art. 1º O art. 38 da Portaria Ministerial n.º 501, de 19 de maio de 1952, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 38. Haverá obrigatoriamente, por 3érie, nos cursos diurnos, vinte e quatro aulas semanais no primeiro ciclo e vinte oito no segundo e nos cursos noturnos, vinte aulas no primeiro ciclo e vinte cinco no segundo, respeitados os seguintes limites:

a) em todas as séries do curso ginásial e do curso colegial haverá, no mínimo, três aulas semanais de Português;

b) em todas as séries do curso ginásial e do curso científico haverá, no mínimo, três aulas semanais de Matemática;

c) no curso ginásial, o ensino de Francês será ministrado, no mínimo, em duas aulas semanais, por série, e o de Inglês, no mínimo, em

três aulas semanais, na 2.^a e na 3.^a séries, e em duas na quarta série;

d) na 1.^a e na 2.^a séries do curso ginásial haverá, no máximo, duas aulas semanais de Trabalhos Manuais, e, em todas as séries do curso ginásial, haverá, no máximo, duas aulas semanais de Desenho e de Canto Orfeônico;

e) no curso clássico o ensino de Língua será ministrado, no mínimo, em quatorze aulas semanais na 1.^a série; dez, na 2.^a série, e seis na 3.^a série; e, para o ensino de Filosofia, haverá, pelo menos, três aulas semanais, na 2.^a e na 3.^a séries;

f) no curso científico, o ensino de Física e de Química será ministrado, pelo menos, em seis aulas semanais na 1.^a série; o ensino de Física, de Química e de História Natural será ministrado pelo menos em nove aulas semanais na 2.^a e na 3.^a séries.

§ 1º No número de aulas semanais, por série fixado neste artigo, se incluirão as sessões de educação física e não serão incluídas as aulas de Economia Doméstica e as atividades complementares.

§ 2º A matéria constante dos programas escolares vigentes será lecionada tendo em vista o número de aulas reservadas a cada disciplina.

§ 3º Na execução do programa de Trabalhos Manuais, ter-se-ão em vista as condições das classes atendendo-se a circunstâncias de serem masculinas ou femininas e a do funcionamento diurno ou noturno".

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956. — *Abgar Renault.*

(Publ. no D. O. de 6-2-956).

PORTARIA N.º 59 — DE 30 DE
JANEIRO DE 1956

Expede Instruções para concessão de bolsas de estudo.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que, nos termos do art. 69 do Decreto n. 37.494, de 14 de junho de 1955, lhe propõe o Conselho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio, resolve baixar as seguintes

INSTRUÇÕES PARA CONCESSÃO DE BOLSAS DE ESTUDO

CAPITULO I

Das Bolsas de Estudo

Art. 1.º As bolsas de estudo, mantidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, destinam-se a suprir, nos limites das respectivas necessidades, o custeio da educação de adolescentes a que, em atenção à sua maior capacidade demonstrada em provas de seleção, deve ser ou esteja sendo ministrado o ensino médio.

Art. 2.º As bolsas de estudo, tendo em vista as necessidades de cada candidato, poderão atender às despesas relativas a:

a) anuidade e contribuições cobradas, na forma regulamentar, aos alunos pelos estabelecimentos de ensino;

b) material escolar, vestuário e transporte;

c) assistência médica e dentária;

d) internato ou pensão.

Art. 3.º Os recursos destinados a bolsas de estudo, que couberem anual-

mente a cada Município, serão atribuídos à respectiva Comissão de Assistência Educacional para aplicação em benefício de estudantes, cujas famílias residam efetivamente no Município.

CAPITULO II

Dos Comissões de Assistência Educacional

Art. 4.º Serão instituídas tantas Comissões de Assistência Educacional quantos forem os Municípios em que se divide o país.

Parágrafo único. Enquanto não for instituída a Comissão de Assistência Educacional de determinado Município, ficará o mesmo, para efeito destas instruções, subordinado à Comissão de Assistência Educacional do Município mais próximo.

Art. 5.º As Comissões de Assistência Educacional serão constituídas de cinco membros, sendo dois designados pela Diretoria de Ensino Secundário, dois pela Diretoria de Ensino Comercial e um pela Diretoria de Ensino Industrial.

Parágrafo único. Os membros da Comissão de Assistência Educacional serão escolhidos entre pessoas de reconhecida idoneidade que se interessem pelos problemas da educação, de preferência juizes de direito, inspetores federais de ensino médio, diretores de estabelecimentos de ensino, autoridades primário, orientadores educacionais, assistentes sociais e professores de ensino médio.

Art. 6.º Compete à Comissão de Assistência Educacional:

a) informar-se sobre a situação econômica e social dos candidatos e

efetuar a sua inscrição de acôrdo com as normas estabelecidas;

b) cooperar na elaboração e aplicação das provas de seleção;

c) decidir sôbre o montante da bolsa a ser concedida a cada candidato, respeitada a classificação obtida nas provas e tendo em vista as suas necessidades e a cota de recursos a que se refere o art. 39 destas Instruções;

d) orientar os candidatos na determinação do curso adequado às suas aptidões e apresentar à escolha dos mesmos a relação completa dos estabelecimentos dos vários ramos de ensino médio situados nas condições referidas na letra c do art. 39 da Lei n.9 2.342;

e) providenciar para que os bolsistas recebam conveniente assistência educacional, designando, sempre que possível, um educador para assisti-los na solução dos problemas relacionadas com seus estudos, em harmonia e colaboração com a família e & escola;

f) verificar os casos de insatisfatório aproveitamento escolar de bolsistas e tomar as providências recomendáveis;

g) empenhar-se no sentido de ser a cota atribuída ao município acrescida de recursos dos poderes públicos regionais e locais e doações de pessoas físicas ou jurídicas de direito público ou privado;

h) apresentar, anualmente, até 30 de maio, relatório de suas atividades.

Art. 79 O exercício das funções de membro das Comissões de Assistência Educacional é considerado como serviço público relevante e não será remunerado.

Art. 89 Os membros das Comissões de Assistência Educacional serão

designados pelo prazo de dois anos, podendo ser reconduzidos.

Parágrafo único. A ausência injustificada de qualquer membro a três reuniões sucessivas da Comissão de Assistência Educacional importa em renúncia ao exercício das funções.

CAPITULO III

Da Concessão, Manutenção ou Perda das Bolsas

Art. 9.º As inscrições serão processadas nos meses de outubro e novembro, as provas de seleção serão realizadas nos meses de dezembro e janeiro e a concessão das bolsas se efetuará até o fim do mês de fevereiro.

Art. 10. As inscrições serão requeridas à Comissão de Assistência Educacional em cuja jurisdição estiver compreendido o município em que residir a família do candidato.

Art. 11. Será aprovada pela Comissão de Assistência Educacional a inscrição do candidato considerado economicamente necessitado.

§ 1.º Considera-se economicamente necessitado, para efeito deste artigo, o candidato cuja família tenha comprovadamente renda igual ou inferior ao aluguel da casa de residência mais o produto da metade do salário mínimo local pelo número de membros dependentes.

§ 2.º Equiparam-se ao aluguel de casa as amortizações de pagamento de casa própria, metade do preço de pensão e hotel e outras despesas equivalentes às de residência, a juízo da Comissão de Assistência Educacional.

§ 3.º Computam-se como renda os salários, gratificações, vencimentos e

quaisquer outros rendimentos do chefe e membros dependentes da família.

§ 4.º No caso de ser o aluguel da casa ou a amortização mensal do pagamento da casa própria superior ao padrão de vida correspondente às rendas da família, pode a Comissão de Assistência Educacional atribuir àquelas despesas valor consentâneo com as mesmas rendas.

Art. 12. A classificação dos candidatos mais capazes far-se-á através de provas de português e matemática.

Parágrafo único. Sempre que possível, serão realizadas provas para a verificação do nível mental, aptidões e tendência do candidato.

Art. 13. As provas de seleção serão elaboradas por uma Comissão de três membros, cada um dos quais designado pelos Diretores do Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, e aplicadas, diretamente, ou através dos órgãos de inspeção federal de ensino, com a cooperação da Comissão de Assistência Educacional.

Parágrafo único. Sempre que indispensável, poderá a elaboração e a aplicação das provas ser atribuída a escolas elementares, quando se tratar de bolsas de estudo para o primeiro ciclo do curso médio, e a escolas de ensino médio, quando se tratar de bolsas de estudo para o segundo ciclo.

Art. 14. A bolsa será de regra concedida para a série inicial e mantida até a conclusão do curso.

Art. 15. Perderá o direito à bolsa o aluno que, a juízo da Comissão de Assistência Educacional, dela não mais necessitar ou que deixar de satisfazer a uma das seguintes condições;

a) ter obtido na série anterior nota global não inferior a 6;

b) ter tido, no ano anterior, frequência não inferior a 75% das aulas dadas;

c) ter comportamento normal.

Parágrafo único. Poderá a Comissão de Assistência Educacional manter a bolsa de estudo, embora não tenha o candidato preenchido as exigências dos itens *a* e *b* deste artigo quando, a seu juízo, ocorrerem circunstâncias que justifiquem a medida.

Art. 16. A pedido do bolsista e a juízo da Comissão de Assistência Educacional, poderá ser suspenso o pagamento da bolsa, quando houver motivos que justifiquem a interrupção dos estudos.

Art. 17. As vagas que se verificarem por motivo de desistência ou perda de bolsa poderão ser preenchidas por candidatos a séries posteriores à primeira, obedecido sempre o critério de necessidade e capacidade comprovadas na forma do presente regulamento.

CAPITULO IV

Do Pagamento das Bolsas

Art. 18. A bolsa de estudo será paga pelo Ministério da Educação e Cultura em cheque nominativo a favor do estabelecimento de ensino, quando se destinar ao pagamento de anuidade escolar, e a favor do aluno, de seu responsável ou de pessoa indicada pela Comissão de Assistência Educacional, quando se destinar ao atendimento de outras despesas.

Parágrafo único. Os cheques destinados a pagamentos aos estabelecimentos de ensino serão entregues,

sempre que possível, por intermédio do próprio bolsista.

CAPITULO V

Das Obrigações dos Estabelecimentos de Ensino

Art. 19. O estabelecimento de Ensino que receber aluno bolsista, compromete-se a:

a) dar-lhe o mesmo tratamento dispensado aos demais alunos:

b) prestar ao Ministério da Educação e Cultura informações que lhe forem solicitadas, sobre a vida escolar do bolsista.

CAPITULO VI

Dos Convênios para Execução do Plano de Bolsas

Art. 20. Mediante convênio o Ministério da Educação e Cultura poderá atribuir a execução total ou parcial do plano de bolsas de estudo a entidade pública ou privada, que inclua, entre as suas finalidades, a concessão de bolsas de estudo ou a prestação de assistência a alunos de ensino médio.

Art. 21. Os Convênios firmados pelo Ministro da Educação e Cultura, por proposta do Conselho de Administração, deverão prever:

a) a existência de uma comissão supervisora composta de representantes das Diretorias de Ensino do Ministério da Educação e Cultura e da entidade contratante;

b) designação dos membros das Comissões de Assistência Educacional mediante indicação da comissão supervisora, referida no item anterior;

c) prestação de conveniente assistência educacional aos bolsistas, tendo em vista o aproveitamento escolar e o ajustamento social de cada um deles;

d) observância das normas estabelecidas neste regulamento;

e) pagamento, por parte da entidade contratante, de, pelo menos, cinquenta por cento das despesas dos serviços técnicos e administrativos referentes à distribuição das bolsas.

CAPITULO VII

Disposições Gerais

Art. 22. O Conselho de Administração baixará as instruções complementares que se fizerem necessárias para inscrição e classificação econômica dos candidatos.

Art. 23. As provas de seleção serão feitas de acordo com as normas que ferem baixadas pela Comissão a que se refere o art. 13.

(Publ. no *D. O.* de 7-2-956).