

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXVII ABRIL-JUNHO, 1957 N.º 66

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXVII ABRIL-JUNHO, 1957 N.º 66

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo

Rio de Janeiro — Brasil

DIRETOR ANÍSIO

SPINOLA TEIXEIRA

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Documentação, Informação e Intercâmbio ELZA

RODRIGUES MARTINS

Biblioteca Murilo Braga ELZA

NASCIMENTO ALVES

Inquéritos e Pesquisas — Publicações

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ROBERTO

GOMES LEOBONS

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

vol. XXVII

Abril-Junho, 1957

Nº 66

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
<i>Nota:</i>	
PROFESSOR MILTON DE ANDRADE SILVA	3
<i>Idéias e debates:</i>	
ANDRÉ REY, Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário	5
ANÍSIO TEIXEIRA, A municipalização do ensino primário	22
HENRI PIÉRON, A docimologia nos exames e concursos	44
J. ROBERTO MOREIRA, Funções sociais e culturais da escola — Conceito de escola primária	53
Luiz ALVES DE MATOS, O planejamento do ensino	82
WILSON MARTINS, O novo Emílio	125
<i>Documentação:</i>	
Resposta do Ministério da Educação aos Inquéritos do Bureau Inter nacional de Educação	143
A propósito dos processos de Educação Democrática — Clemente Mariani	171
Liberdade e Cultura — Demóstenes Madureira de Pinho	189
<i>Vida educacional:</i>	
Informação do País	195
Informação do Estrangeiro	218
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Alberto Rovai</i> , O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar sua verdadeira função (<i>folha da Manhã</i> , São Paulo); <i>Fábio Luz Filho</i> , Cooperativas escolares (<i>Correio da Manhã</i> , Rio); <i>Geraldo Bastos Silva</i> , A ação federal sobre o ensino secundário até 1930 (<i>Revista do Serviço Público</i> , Rio); <i>Herbert Read</i> , O sentido da arte na educação (<i>Atualidades Pedagógicas</i> , São Paulo)	220
<i>Atos oficiais:</i>	
ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 3.092, de 29 de dezembro de 1956 — <i>Cria a Escola Agrícola de Rio Pomba, no Estado de</i>	

Minas Gerais, e dá outras providências; Lei nº 3.104, de 1º de março de 1957 — Modifica a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre equivalência dos cursos de grau médio; Decreto nº 40.783, de 18 de janeiro de 1957 — Institui a Campanha de Formação de Geólogos; Portaria no 390, de 15 de outubro de 1956 — Baixa o Regulamento da Ordem Nacional do Mérito Educativo; Portaria nº 7, de 15 de janeiro de 1957 — Atribui ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a execução do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar; Portaria nº 73, de 20 de dezembro de 1956 — (Divisão de Educação Física) Baixa Instruções para Exames de Suficiência de Educação Física e dos cursos para esses exames 256

professor MÍLTON DE ANDRADE SILVA

Após dez anos de ininterrupta chefia da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o professor Milton de Andrade Silva afasta-se, agora, desse posto, para ocupar outro cargo no Ministério da Educação e Cultura.

À sua probidade e inteligente dedicação ao trabalho deve esta publicação o alto nível em que se encontra. De sua ação, podemos dizer que foi decisiva para que *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* continuasse sendo o órgão técnico que é, feita para professores e especialistas de educação.

Nesta nota, quer o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos expressar seu reconhecimento aos serviços prestados pelo professor Milton de Andrade Silva, que continuará conosco, como colaborador.

DA SELEÇÃO PSICOLÓGICA DOS CANDIDATOS AO ENSINO PRIMÁRIO*

ANDRÉ REY

Da Universidade de Genebra

O empenho sempre crescente em relação à seleção é legítimo e demonstra que cada vez mais tomamos consciência da importância considerável da personalidade do professor e das consequências, muitas vezes decisivas, da escola pública no desenvolvimento da criança. Não temos o direito de manter, por trinta anos, à frente de uma classe, um adulto incapaz que julga cumprir o seu dever mantendo aparências aceitáveis. Será, então, necessário tolerar um professor simplesmente capaz, sem defeitos graves, mas que, como profissional, vegetará? Se há indivíduos que podem vir a ser melhores educadores que outros, é nosso dever procurá-los, assim como devemos afastar, na medida do possível, de uma carreira pedagógica os que dentro dela não poderiam desenvolver qualidades suficientes.

Estaremos nós em condições de fazer tais prognósticos a respeito de todos esses candidatos que afirmam — já que lhes seria difícil pensar de outro modo — possuir vocação para o ensino? Cremos que um exame psicológico pode fornecer preciosas informações. Não se exija, entretanto, o impossível: a evolução profissional de um indivíduo depende de inúmeros fatores; os acasos da vida, por exemplo, e as alterações da saúde são imprevisíveis. Um exame psicotécnico tão-somente porá em evidência, em determinado momento, diversas características da eficiência mental e da personalidade. Podemos julgá-las favoráveis ou desfavoráveis ao exercício de uma profissão e, por isso, aconselhá-la ou desaconselhá-la sem, entretanto, prejudicar as modificações que poderiam, posteriormente, se manifestar no comportamento pessoal. Estabelecidos estes prognósticos, será necessário acompanhar a evolução dos candidatos e ratificar desse modo as previsões e o método adotado, para então revisá-los com proveito, de acordo com as observações feitas. Concluimos, então, que, para possuir um instrumento legítimo de seleção,

* Transcrito de *Etudes Pédagogiques*, 1956, em tradução do Assistente de Educação Evandro de Oliveira Bastos.

impõe-se começar por constituí-lo a partir de certas hipóteses e sem deixar de admitir que êle é imperfeito. somente com o uso se poderá aperfeiçoá-lo. Jamais se poderia fazer uma seleção exigindo-se, de antemão, critérios ao mesmo tempo perfeitos e comprovados. Experimentando um método aproximativo, estaríamos nos arriscando a cometer injustiças? Isto aconteceria se, desde o início, nos mostrássemos intransigentes. Evitaremos estes erros ou, pelo menos, ficaremos aquém das taxas comuns à ausência de seleção, se nos sujeitarmos a uma grande flexibilidade, a alterações numerosas, a validações contínuas dos resultados e se nos fundamentarmos, enfim, sobre certos princípios já experimentados pela psicologia aplicada e sobre uma análise minuciosa da profissão de educador de grau primário. Um método assim elaborado já pode prestar imediatos serviços indicando a eliminação rápida de elementos julgados inaptos e que, em seguida, confirmem este julgamento nos primeiros meses de estágio profissional; cada uma das eliminações confirmadas no estágio contribui para validar o sistema de seleção que, desse modo, se vai aperfeiçoando a cada ano e a cada grupo de candidatos. Temos nós, entretanto, o direito de submeter a essa verdadeira experimentação os jovens que se decidiram dedicar ao ensino? Em geral, eles protestam, quase sempre invocando uma espécie de inviolabilidade de seu ser psíquico. Entretanto, não se insurgem contra uma seleção escolar de suas aptidões em línguas, matemática, ciências, ginástica e música, visto tratar-se de uma exigência já consagrada. Julgam eles e suas famílias que, para se tornarem aptos a ensinar, nada mais precisam do que notas acima duma certa média, ouvido educado e desembaraço para correr e saltar. Até então, esse índice era suficiente para se ingressar numa carreira da qual só se era afastado em caso de grave deficiência que se tornasse intolerável, e ainda assim só depois de muitos anos. Em nossa opinião, a noção de direito de ingressar no magistério primário deve evoluir com o progresso da responsabilidade social e com a possibilidade de melhor definição das aptidões de um bom professor ou das inaptidões que conduzem ao fracasso. Diante disso, não será defensável que se tentem experiências prudentes de seleção?

não pretendemos estudar aqui todas as formas de experiências que podem ser instituídas. Exporemos, nas páginas que se seguem, os princípios de um método que tivemos oportunidade de aplicar. Se ainda não o temos completamente confirmado, este método vale, pelo menos, como um documento, uma sugestão, como base para uma discussão. Em sua organização, levamos em conta fatos que nos parecem muito importantes para o exercício da profissão de mestre do ensino primário; iniciaremos por mencioná-los.

I — Seleccionamos os indivíduos tendo em vista determinada função. Convém, portanto, examinar a natureza das dificuldades que encontrará aquele que se dedique ao ensino.

A criança é um ser em fase de crescimento e de desenvolvimento, apresentando uma forma de instabilidade inerente à vida: deve o educador dar-lhe estabilidade e fazê-la progredir. E o consegue, criando nas crianças hábitos úteis e desenvolvendo nelas a necessidade de se aperfeiçoarem e de se expandirem. A civilização impõe certos hábitos fundamentais, bem assim como um ideal de individualidade intelectual, social e moral. O educador deve encaminhar a criança para este ideal, não só inculcando-lhe hábitos, mas também fazendo com que ela os compreenda e os aceite. O professor age, portanto, sobre seres sensíveis e ativos, sujeitos a alterações de comportamento muitas vezes imprevisíveis e cujas características individuais nunca são inteiramente conhecidas. Esta ação deve desenvolver, consolidar e conseguir a aceitação de um firme ajustamento às necessidades e aos valores da civilização.

De que meios dispõe o educador para isso? Deve êle ter assimilado os conhecimentos a transmitir e os valores que exigem respeito, possuir uma idéia precisa do tipo humano que a criança deve procurar atingir; mas êle deve medir também a relatividade deste ideal, a necessidade de adaptá-lo às possibilidades dos seres, às suas fraquezas, às suas forças, às suas aptidões, às suas ansiedades. Êle poderá basear sua ação pedagógica nas leis complexas do exercício, da aprendizagem, do automatismo, da graduação da tarefa e do esforço, da correlação das técnicas e das noções, de sua transferência ou generalização. Não se poderá, entretanto, exigir do educador que descubra estas leis; os programas escolares, devido a um empirismo secular, já estão implicitamente baseados sobre estes mecanismos fundamentais, sendo suficiente que se acompanhe um plano de estudos. A escola é uma organização estável que possui tradições úteis e que, de fora, condiciona poderosamente a criança. Pode, então, o professor apoiar-se sobre uma rotina da qual muito se tem falado, mas cujas vantagens psicológicas são, entretanto, enormes desde que consideradas objetivamente. Quebrar esta rotina equivale, muitas vezes, a formar crianças mal adaptadas; reforçá-la pela justaposição de uma rotina pessoal significa perder uma vigilância indispensável e predispor a criança a todas as formas de evasão. O educador terá, então, que propiciar a assimilação de um programa determinado num ritmo previsto e num ambiente cujas linhas gerais são impostas, conservando, a par disso, uma grande liberdade na escolha dos meios que constituem os detalhes. O mestre, ao chegar à escola, já teve sua formação e algum exercício prático, porém nunca poderemos conceber que isso lhe garanta segurança absoluta e sucesso total.

Ele não terá mais que modelos e pontos de referência, razão por que deverá constantemente proceder à autocrítica de sua ação, não se esquecendo de levar em conta aquilo que se pode humanamente exigir de um educador ou de crianças. Ele deve sentir que o desejo de progredir é fundamental e compreender também que, para melhorar sua eficiência, é necessário ter consciência não apenas de suas imperfeições e fracassos, mas ainda de suas forças e sucessos parciais, pois, em educação, tanto a autocrítica exagerada quanto a auto-suficiência são improdutivas.

Um professor deve ser amado e desejar sê-lo sem procurar, nas crianças, demonstrações exteriores dessa afeição. Exigir essa exteriorização, denuncia falta de segurança e de espontaneidade; mas ser indiferente à afeição dos outros, deixa transparecer uma sensibilidade anormal. A criança ama aquele que se entrega sem exigências, que a cativa, que cria segurança mas que, ao mesmo tempo, se impõe como modelo. O aluno sente necessidade de ser valorizado e, muitas vezes, essa necessidade aumenta quando não dispõe de oportunidades naturais para se realizar. Com frequência ele resiste pôr à prova a sua força; precisa então defrontar-se com um ser mais forte, que não se sensibilize emotivamente com essa resistência ou essa agressão e as considere normais, explicáveis, embora praticamente vãs.

O professor trabalha simultaneamente com indivíduos e classe; deve, portanto, ocupar-se dos primeiros como membros de uma coletividade e da classe como um corpo composto de seres distintos que apresentam suas particularidades. É preciso, então, saber dominar e conduzir um conjunto, sem deixar de distinguir, nessa ação, cada uma das crianças. Há educadores que só sabem ocupar-se de um aluno e outros que só sabem dirigir bem um grupo anônimo onde alguns infelizes se sentem, muitas vezes, desamparados.

À frente de sua turma, deve o professor primário desempenhar continuamente um papel ativo; não poderá jamais tornar-se neutro ou entregar-se a seus impulsos. esse controle constante leva a uma fadiga característica, pois com crianças é preciso con-ter-se quando se tem ímpetos de imprecar, de blasfemar ou de se lamentar, de encolerizar-se ou de perder o ânimo. Com adolescentes os ajustamentos são possíveis sem que necessariamente

ca a consideração em que somos tidos por uma imprudência de gesto ou de expressão que se pode retificar mais tarde. Mas os pequeninos são muito sensíveis a certos comportamentos que possam trair demasiado a condição humana do mestre. Quiseram as circunstâncias que, aos nove anos, eu visse meu professor — excelente pedagogo, mas com quem eu não simpatizava muito por causa de sua *frieza* — engolir ovo cru; senti um verdadeiro mal-estar quando ouvi este homem, que eu julgava solene, chupar a casca com o ruído característico. Mais tarde tive um outro

professor que todas as semanas, em determinado dia, roía as unhas enquanto escrevíamos; ou outro comprimia as gengivas com os dedos e diante da classe limpava os dentes com um palito que êle preparava demoradamente, servindo-se de um pedaço de lápis; no mais, eu admirava este professor que nos "descrevia" a geografia e que nos tinha explicado a fabricação do vidro. Quem não possui tais lembranças e não revive o mal-estar e muitas vezes até o choque experimentado em criança?

Qualquer profissão, para ser amada e conservada, deve oferecer satisfações e uma evolução. Neste sentido, o ensino primário não dispõe de uma posição lá muito favorável. É certo que um mestre pode atingir a notoriedade e ser apontado como modelo; os resultados positivos de seu trabalho não são, entretanto, imediatos nem espetaculares. Quando seus alunos pro-gridem, êle pode inquirir-se se o crescimento mental, o desejo freqüentemente natural de aprender, a eficiência intelectual intrínseca das crianças, não desempenharam um papel pelo menos tão considerável quanto a excelência de seu ensino. A recompensa mais evidente será a afeição da criança pela escola e por seu professor. Esta afeição que a criança sente é maior que a sua capacidade para demonstrá-la socialmente e nem sempre é fácil conhecer seus sentimentos.

Em educação não se pode instituir, como em outras disciplinas, demonstrações experimentais rigorosas com base numa escala limitada. Se ensinei Pedro por um método sobre o qual demoradamente meditei, não me é possível criar uma segunda pessoa igual a Pedro e confiá-la a um outro professor que tenha seu modo de agir; isto é, não poderei, ao fim de certo tempo, comparar as duas crianças e assim demonstrar que meu método ou minha arte são melhores. Essas confrontações experimentais só são possíveis entre grupos importantes, dentro dos quais os indivíduos se dissolvam. São experiências, portanto, que só podem ser instituídas pela autoridade escolar quando se trate de apreciar o valor de certas reformas ordenadas. Subsistirá, contudo, a convicção de que o professor carece de meios para distinguir, constatar e provar o que seja adequado à sua ação. Neste sentido, o artesão que constrói um objeto tem mais sorte.

Estas considerações mostram que o escrúpulo, a abnegação, a espontaneidade e a modéstia são indispensáveis para que uma carreira pedagógica triunfe e não decepcione aquele que a exerce.

O professor realiza uma tarefa importante e das mais delicadas, já que organiza um sistema nervoso por etapas que, pouco a pouco, devem funcionar assegurando sobre o plano prático eficiências determinadas e a adaptação do indivíduo a seu meio. Entre as estruturas nervosas solicitadas, está fora de dúvida que a córtex cerebral desempenha papel importante; tudo o que

sabemos sobre a sua organização nos mostra que se trata do órgão da individualização dos mecanismos nervosos. Ele possui, naturalmente, zonas especiais, mas suas qualidades próprias e seus agrupamentos funcionais recíprocos mostram-se muito individuais. A natureza conseguiu este milagre de dotar os seres de um aparelho nervoso que permite a cada um realizar montagens neurológicas que lhe são próprias, embora oferecendo formas de adaptação praticamente idênticas entre uma pessoa e outra. É provável que não existam duas funções cerebrais completamente iguais, mesmo entre dois gêmeos univitelinos. É assim que, diante de uma mesma tarefa, no conjunto das grandes leis da aprendizagem, os cérebros juvenis realizarão, individualmente, seu modo particular de estruturação funcional produtiva. Por isso, uns organizarão sua eficiência com imagens visuais, outros com micro-movimentos, e outros com palavras, de acordo com as dosagens e as combinações mais variáveis. Diante da extraordinária complexidade deste funcionamento, o professor tem duas obrigações essenciais: antes de mais nada, ele deve dar à criança as condições mais favoráveis para que seu cérebro realize a aprendizagem segundo suas propriedades peculiares de integração. Em certos casos, isto é, em determinada faixa de idade, essas propriedades são suficientemente gerais e propiciam tratamento comum para todas as crianças. O professor, então, pode dirigir-se à classe. Mas no detalhe, onde cada ser realiza a integração de acordo com sua maneira pessoal, a segunda tarefa do professor consistirá em supervisionar esse processo individual, compreendê-lo e melhorá-lo, desde que descubra suas características; ele não pode, então, apoiar-se mais em leis gerais, e a pedagogia torna-se clínica.

Durante a infância, felizmente, o organismo humano é dotado de tal plasticidade que bom número de jovens terminam por se adaptar, contanto que estejam integrados em conjunto sólido. Mercê de um órgão cerebral que permite individualizar a integração, as crianças acabam por organizar, entre hesitações, montagens nervosas estáveis em contato com os dados que lhes são freqüentemente apresentados sob diferentes aspectos. Cria-se, então, na criança um dever de realizar essas adaptações. Alguns educadores imaginam que sua tarefa se limita a fornecer um esquema firme e que, se a criança não se adapta a este esquema, é que está em jogo a sua má vontade. A lição claramente exposta, segundo as regras da arte, sucederá então, em caso de incompreensão ou de inatenção, a sanção estimuladora. É assim que, sem o sentir, a criança pode tornar-se um ser rebelde, capaz de uma evasão culpável ou de uma oposição ativa. O professor que facilmente evoca a *vontade* da criança e que se afasta desta pedagogia clínica, absorvido por uma pedagogia geral, terminará por perceber nesta vontade uma força inimiga. Talvez ele possa

ser um bom pedagogo, mas para sistemas nervosos muito plásticos, hereditariamente sólidos e já trabalhados pelo conformismo e pelos valores que imperam no meio familiar.

Revelemos um aspecto, sucintamente definido, desta pedagogia clínica. Instruindo e exercitando a criança, o professor organiza no seu cérebro conexões, relaxamentos automáticos, filtrações, sistemas de codificações, etc. Ele participa, assim, da edificação de uma maquinaria que em cada sistema nervoso tende a se realizar segundo um modo que sempre comporta uma certa individualidade. Em todos os níveis da construção da máquina, o professor deve ensinar a criança a se servir dela e a tornar-se o seu condutor peculiar. Na indústria, quando se quer especializar um operário no emprego de nova máquina, o engenheiro revela-lhe o funcionamento, as propriedades e o modo de conservação do aparelho. Na educação, é necessário ao mesmo tempo apresentar os dados, conduzir os exercícios que criarão a máquina e instruir a criança sobre seu emprego, desde que se conheça aproximadamente a maneira como seus dispositivos cerebrais individuais funcionam. Em face de dificuldades escolares não sabemos nunca se a insuficiência provém de algum defeito na formação e no agrupamento de técnicas e de informações ou da maneira como a pessoa utiliza os recursos criados pelos hábitos constituídos. A isso, somam-se ainda dúvidas sobre a

qualidade intrínseca da matéria e das estruturas nervosas que cada criança traz do berço e que constitui a tectura a organizar. O educador trabalha sempre sobre inúmeros fatos desconhecidos e tende quase sempre a repelir a tomada de consciência de um problema complexo, o que lhe permite simplificá-lo para sua própria comodidade. Um bom professor deve realizar o equilíbrio de uma pedagogia geral, ordenadora de um esquema, e uma disciplina que se oferece às possibilidades de adaptação da infância com uma pedagogia clínica que considere cada criança em particular pelos seus recursos e dificuldades pessoais. Ele não pode, certamente, ocupar-se a fundo de um só indivíduo para compreender integralmente o que se passa nele e adaptar toda sua ação a um funcionamento nervoso particular. Para tanto, ele precisaria manifestar talentos de biólogo, de psicólogo, de fisiólogo e de patologista algumas vezes, com o que negligenciaria necessariamente sua atenção à classe. Ele deve, entretanto, diante de casos difíceis ou especiais, consentir em tomar um mínimo de informações e pesquisar, no seio da classe, as adaptações que tardam e as que se realizam. Este trabalho exige equilíbrio intelectual firme, visão clara dos problemas psico-biológicos, curiosidade, recusa de explicações fáceis, de clichês, capacidade de antecipação dos acontecimentos e, enfim, ou sobretudo, rigoroso controle de nossa propensão natural para

projetar nos outros as características do nosso próprio funcionamento cerebral.

A suscetibilidade, a vontade de quebrar as oposições sem se informar de sua natureza, a preocupação de conservar a qualquer preço um prestígio convencional, podem originar sérias dificuldades entre o professor e certos tipos de alunos. Por outro lado, o ensino não é concebível onde falte uma vontade de ascendência.

Com as crianças muito novas, o educador exerce uma ascendência que deriva do fato dele ser um adulto; uma personalidade, ainda que um pouco indecisa, pode triunfar com os pequeninos, enquanto que com os de mais idade, observadores já advertidos do comportamento humano e capazes de organizar uma resistência passiva ou ativa, perderia cedo todo prestígio. A ascendência verdadeira resulta, antes de mais nada, do domínio das reações emotivas. Um ser que não experimenta nenhuma emoção não exerce esta ascendência e torna-se logo incompreensível para os seus semelhantes. Aquele que, a uma agressão ou a uma falta cometida por outrem, reage com sanções brutais, deixa transparecer sempre uma emoção em que a criança verá um desejo de vingança, um estado subjetivo, que o educador não pôde controlar. Já aquele que demonstra emoção mas que logo se domina e procura ser objetivo, ter-se-á mostrado sensível ao mesmo tempo que lúcido e decidido.

Os que se dedicam ao ensino primário ou secundário conhecem a segurança material, mas não lhes será possível enriquecer, aumentar uma clientela, desenvolver um empreendimento. Podem atingir certa notoriedade, ser promovidos a inspetor ou a uma especialização honrosa, mas esses postos, de número tão limitado, não são atribuídos senão depois de longos anos de prática assinalados de qualidades, pois o desejo intenso para chegar até eles não basta. Ao entrar no magistério, os candidatos devem prever e admitir um longo período de trabalho onde, ano após ano, será preciso retomar a mesma atividade conscienciosa sem que, com o tempo, e os esforços despendidos, se manifestem sinais de prerrogativas e de vantagens. É esse o destino comum de numerosos funcionários. Exteriormente, o ofício não se renova muito, levando apenas à repetição e à automatização da mesma tarefa. Se o indivíduo não opera uma renovação interior, se não cria objetivos novos, se não tem o desejo de melhor analisar e compreender seu trabalho, de aperfeiçoar seu rendimento (visando com isso mais uma satisfação interior do que a esperança de uma patente recompensa objetiva), correrá o risco de, cedo ou tarde, desenvolver e fixar uma rotina da qual será a primeira vítima. O fato dessa rotina ser formada pela experiência constitui um de seus aspectos positivos, pois o perpétuo inovador é perigoso, mas ela traduz também uma desilusão, uma

procura da facilidade, a renúncia diante de obstáculos julgados intransponíveis, diante de melhoras pressentidas, mas para as quais não temos mais a energia de inovar. Essa rotina revela, então, uma falta de confiança em si, um sentimento de impotência, e o indivíduo que se abandona nesse estado incorre necessariamente numa desvalorização de sua própria pessoa. Mas quantas pessoas são capazes de reconhecer francamente que renunciam à luta? É muito mais humano acusar outrem ou as circunstâncias. Acusa-se, então, a criança, natureza ingrata, suscetível apenas de um adestramento, invocam-se os defeitos dos programas escolares, a ausência de estímulos, de ajuda eficaz, a inocuidade das reformas, das pesquisas. Estas diversas considerações mostram que o magistério convirá pouco aos que têm necessidade de se sentirem fortemente valorizados, que devem ser estimulados e controlados por agentes e circunstâncias exteriores, que desejam também que suas qualidades e seus esforços se traduzam rapidamente em fenômenos exteriores visíveis; esta carreira tampouco conviria aos que vêm com facilidade obstáculos em toda parte, aos pessimistas e aos desenganados, aos astênicos que recuam diante do desgaste nervoso e aos quais a rotina se apresenta como um meio de poupar uma fraca resistência e, enfim, aos que prezam mais do que nada o seu prestígio intelectual e que, para gozar em plena quietude um capital laboriosamente adquirido, evitarão reexaminar aquilo que uma vez aprenderam e assimilaram.

Se os esforços de um bom professor não se traduzem imediatamente em efeitos objetivos espetaculares, muito menos o descaso engendrará catástrofes imediatas. Integradas numa classe, submetidas a exercícios diários e graduados, concebidos e propostos por manuais escolares quase sempre excelentes, despertadas por seus pais, as crianças podem progredir sob a conduta de um mestre que se contente mais em administrar do que em ensinar. Basta-lhe, então, dividir em partes a matéria dos manuais, apontar erros e assegurar a disciplina e a automatização dos deveres e das técnicas, à força de sanções. Que aconteceria a algumas classes se os trabalhos para serem feitos nos domicílios e os manuais escolares fossem suprimidos? É assim que o ensino pode tornar-se um meio de viver que não esgota tanto e que ainda deixa tempo para empreendimentos mais sedutores. A existência destas fraquezas que podem aumentar, exige um controle da ação do professor. Os inspetores devem estar seguros de que pelo menos um mínimo de contribuição seja fornecido pelo funcionário e que o ambiente da classe seja normal. Todos os que ensinam devem suportar esses controles, prelúdios, durante alguns anos, de uma colaboração cordial. Alguns, entretanto, costumam temê-los ao ponto de só trabalharem preocupados com a inspeção. Implicitamente, o objetivo do ensino tor-

na-se então uma busca de aprovação exterior, cada um zelando pela tranquilidade de sua própria consciência, fato tanto mais importante quanto sabemos ser difícil alicerçar esta tranquilidade sobre efeitos objetivos diante dos quais todos se possam inclinar.

Poderíamos retomar estas considerações aplicando-as às relações entre os professores e os pais. Assinalemos que o ensino primário comporta uma série de relações sociais quase sempre delicadas entre inspetores e professores, professores e pais e que também neste domínio é indispensável um bom equilíbrio pessoal.

II — As características psicológicas que até aqui acreditamos poder distinguir, não são as únicas. Basta analisar as obrigações do educador profissional para se ver ampliar, de uma maneira impressionante, o número de qualidades que êle deve possuir. Quem poderia gabar-se de as possuir?

Um indivíduo de valor não precisa ser, necessariamente, sem defeitos. Em compensação, é quase sempre consciente de suas lacunas, de seus erros e se, porventura, aceita considerá-los como definitivos é porque em outros setores se empenha num esforço intenso de adaptação. Por outra parte, êle tem consciência de que seus defeitos, de certo modo, estão estabilizados e que não crescerão além de um limite já conhecido. esse indivíduo deve possuir energia e alento, características quase sempre orgânicas ou em relação estreita com o estado de saúde. Deve sentir necessidade de equilíbrio: se se afasta de determinada linha de conduta e percebe que peca por excesso ou deficiência, deve tomar consciência disso e procurar logo correção compensadora. A necessidade de equilíbrio apresenta-se, assim, como uma atividade que oscila em torno de um comportamento ideal pressentido. É preciso desejar que as oscilações não sejam muito pronunciadas e que as pulsações sucessivas e contrárias se desenvolvam interiormente, isto é, sem transparecerem muito.

A inteligência é, de fato, condição importante para o equilíbrio da pessoa; infelizmente, não é a única. A inteligência é um rótulo que agrupa diversos mecanismos mentais cuja estrutura conhecemos ainda muito mal, mas da qual podemos registrar os efeitos práticos. É preciso ver nela, então, uma força sempre

prestes a confrontar número elevado de dados e a distinguir no interior do campo abarcado as diversas ligações entre os elementos. Quanto mais largo e rico seja esse campo e quanto mais seus elementos atuais evoquem experiências antigas bem definidas, tanto mais as ligações estabelecidas nele serão delicadas, matizadas, controladas e coerentes. A inteligência aparece, antes de mais nada, como atividade que aproxima

o que está separado, que dissocia o que está unido ou amalga-mado, tudo isso ao nível da percepção, de representações, de re-memorizações que, quase sempre, se comprimem simultaneamente na consciência. São provavelmente certas qualidades dessa atividade, sua extensão, seu ritmo e sua amplitude que dispõem os dados do campo segundo incidências e perspectivas e que revelam ligações percebidas, então, com maior ou menor nitidez.

Essa dinâmica mental, onde os conhecimentos são apenas instrumentos organizadores, pode desenvolver-se em contato com a realidade objetiva ou suas representações. O indivíduo praticará, então, esta inteligibilidade diante das coisas sem tomar grande consciência dos processos que se desenvolvem em si mesmo. Essa dinâmica, porém, pode e deve aplicar-se também ao comportamento. Trata-se, então, de ser inteligente diante de si próprio e consigo mesmo, tendo por objeto o espetáculo de sua própria atividade, de sua inteligência, de seus sentimentos. Esta atitude é uma das condições de equilíbrio da pessoa. Na medida em que o indivíduo fôr capaz de confrontar interiormente sua atitude e seus sentimentos atuais com outras atitudes possíveis é que êle perceberá, com efeito, a necessidade de modificar sua conduta. Infelizmente e por uma série de razões que não poderíamos aqui desenvolver, a nossa própria pessoa é o objeto de mais difícil apreensão para a nossa inteligência. Nossos estados afetivos instalam em nossa consciência certos dados e afastam outros. Quando se trata de nós mesmos, nossa inteligência opera sempre num campo particularmente polarizado. Ela deve ser bastante forte para não ser subjugada pelos sentimentos e para não desenvolver sábias auto justificações em lugar de conduzir a uma maior objetividade. Parece ser necessário o feliz encontro de circunstâncias para constituir um indivíduo equilibrado: uma constituição física harmoniosa, uma história afetiva que não tenha deixado cicatrizes dolorosas protegidas por mecanismos de defesa, de agressividade, de captação sempre sob tensão, e, enfim, inteligência que assegure uma clarividência e uma vigilância sobre toda a complexidade do comportamento.

III — Podemos abordar, agora, o aspecto técnico da seleção. O equilíbrio da pessoa é a qualidade essencial que devemos procurar. dele depende em grande parte a adaptação do adulto à criança, a uma classe, ao mecanismo de um ensino que não comporta efeitos imediatamente tangíveis, a certa rotina neces-ária, corrigida pela iniciativa, a uma profissão, enfim, que deve aceitar controles, crítica, onde se é constantemente observado, onde um mesmo trabalho deve repetir-se sem dar lugar a lassidão e sem que se possa esperar que o tempo e o esforço tragam vantagens econômicas e sociais.

esse equilíbrio, síntese sutil, jogo matizado de oscilações compensadoras, não poderia ser atingido diretamente por ne-

nhum teste. não podemos também pensar em observar, durante longos meses, candidatos colocados à frente de uma classe sacrificada por sua incompetência. Os próprios candidatos protestariam contra o tempo que se lhes faria perder antes de os declarar inaptos. É preciso, pois, encontrar um sistema de exame que ofereça garantias, mas que, tão rapidamente quanto possível, permita desaconselhar e também interditar a carreira pedagógica aos que, segundo todas as probabilidades, iriam enfrentar um fracasso ou sérias dificuldades. Acreditamos que este exame psicotécnico se possa fundar nos seguintes princípios:

1. — O candidato, antes de mais nada, deve dar provas de *instrução suficiente*. É a seleção prévia pelos conhecimentos escolares. Essencial, mas insuficiente isoladamente, ela permite apenas a constituição do grupo de candidatos a serem selecionados posteriormente, em função de outras características.

2. — não podemos identificar diretamente o *equilíbrio* da pessoa. não nos é dado mais que apreender certos fatores que o condicionam. São esses fatores que procuramos.

3. — Logo de início nós nos ocuparemos da inteligência. Ela intervém já no grau de instrução dos candidatos. Pode acontecer entretanto que, entre eles, alguns sejam instruídos sem ser inteligentes. Se o indivíduo não é capaz de atingir determinada eficiência na solução de problemas intelectuais variados, dentro dos quais não teve a oportunidade de automatizar as soluções, não vemos como, subitamente, a inteligência pudesse nascer nele quando se tratasse de efetuar uma tomada de consciência minuciosa de seu próprio comportamento e de distinguir as relações que caracterizam os diversos aspectos de sua conduta prática.

4. — Procuraremos, em seguida, na atividade intelectual a manifestação de falhas de caráter ou de afetividade. Se essas falhas transparecem quando da simples compreensão e discussão de situações teóricas passíveis de tratamento intelectual, é que elas constituem, segundo todas as probabilidades, polaridades que se podem manifestar de igual modo na vida prática.

5. — Se, de um lado, esses traços ou atitudes se manifestam de modo a revelar disposições pouco favoráveis ao ensino, e se, de outro lado, a despeito de um nível de instrução suficiente, registramos uma inteligência débil, a convergência dessas características constitui mau prognóstico sobre o equilíbrio da personalidade do candidato; vê-se, em tais casos, como a inteligência aplicada aos problemas individuais dificilmente operaria a regularização de polaridades, de hábitos afetivos e de caráter, desfavoráveis.

6. — Se, pelo contrário, no modo de apreender certas situações teóricas estas reações afetivas e de caráter revelam polaridades favoráveis ao ensino, poderemos atribuir muito menos im-

portância ao vigor da inteligência, pois intuição, sensibilidade, docilidade, generosidade, em suma todo um conjunto de hábitos de uma constituição afetiva feliz provavelmente se manifestarão também no plano profissional.

7. — Qual o prognóstico a fazer diante de candidatos vigorosos de inteligência, mas nos quais certas reações deixam margem para se presumir a existência de caráter difícil ou insuficiente? A previsão é difícil: a inteligência e a vida prática podem determinar com o tempo as regularidades úteis, mas a afetividade perturbada ou demasiado polarizada pode também subjugar a inteligência e dirigi-la para uma auto justificação do comportamento.

8. — A inteligência e a eficiência intelectual global são praticamente fáceis de examinar. Basta que recorramos a experiências variadas, bem calculadas e em número suficiente. A média, para tal bateria de testes, será uma boa aproximação da característica procurada.

9. — A evidenciação de traços de caráter e de afetividade é mais delicada. É preciso levar o indivíduo a se pronunciar sobre situações e problemas que interessem à vida moral, afetiva e social. Ser-lhe-á proposto julgar conflitos, distinguir e hierarquizar valores. Os problemas propostos solicitarão a subjetividade do candidato, uma tomada de posição, uma escolha entre diversas medidas práticas possíveis, esses problemas devem ser variados e numerosos. Com base em critérios de bom-senso e experiência, apontar-se-ão nas respostas as reações que acusem polaridades afetivas e de caráter que sejam nitidamente favoráveis ou desfavoráveis à adaptação social. Proceder-se-á, assim, a uma espécie de balanço. É evidente que, se se forem observadas de novo as mesmas reações de mesquinha, de pedantismo e de moralização grosseira, de agressividade, de fuga às responsabilidades, de incompreensão estúpida das situações, de rigidez, de hesitação, de ironia deslocada, de dureza, de autoritarismo, de ego-centrismo, etc, ou pelo contrário, os mesmos traços de sensibilidade, de indulgência, de delicadeza, de firmeza compreensiva, de lógica, de relativismo, de bom-senso, de apoio eficaz e generoso, etc, etc, tudo isso em situações bem diferentes, estaremos no dever de concluir que existe no caráter do indivíduo um conjunto de hábitos já pronunciados. Por certo, o candidato pode mudar, mas pode também confirmar ainda o seu caráter. Não podemos responder categoricamente; as reações desfavoráveis estão presentes, pois que a inteligência as veicula e em grande número. E já que é nosso dever selecionar, desaconselhemos, pois, a carreira do ensino aos candidatos para os quais não exista esta probabilidade de mudança. Só nos devemos basear em sinais claros e ter prevenções sérias apenas diante de grande

número de reações desfavoráveis e isto tanto mais quanto estas reações coincidam no candidato de inteligência menos vigorosa.

10. — não será este método demasiado artificial? Isso é evidente, pois se trata de um exame — situação da qual conhecemos todas as vantagens e defeitos. Ele nos oferece, entretanto, em termos de probabilidades, indicações sobre o vigor intelectual e sobre certas polaridades possíveis tanto afetivas como de caráter. Devemos procurar elevar essas probabilidades e, para tanto, o método será desenvolvido da seguinte maneira:

Durante duas ou três semanas, os candidatos serão observados em situações escolares reais. Tomarão contato com a criança e a classe e ajudarão um professor experimentado. Terão que contar histórias, dirigir jogos, exercer uma supervisão, dar uma aula. No decurso desse estágio de ensaios, faz-se necessária a intervenção de muitos observadores. Estes farão separadamente o inventário e o balanço de suas constatações, após o que lhes será pedido que distingam os fatos objetivos e suas impressões.

estes novos documentos serão cotejados com os resultados do exame psicotécnico, obedecendo ao seguinte raciocínio:

Se o exame e o estágio oferecem indicações convergentes, favoráveis ou desfavoráveis, a probabilidade do prognóstico se vê consideravelmente aumentada. Com efeito, convém admitir que, se numa situação artificial (o exame) e numa situação prática (o curto estágio) as mesmas características se manifestam, sua convergência não pode resultar senão de disposições profundas do indivíduo. Ao que tudo indica, estas características continuarão, portanto, a se manifestar ao depois, a menos que intervenham modificações da saúde ou acaso sempre possíveis da existência. Nesta base, pode-se, pois, selecionar e o método conseguiu reunir, assim, o máximo de garantias.

Nos casos em que exista divergência, o problema encontra-se quase sempre esclarecido. Por exemplo: o exame conduz a prognósticos que o estágio não confirma. Trata-se provavelmente de indivíduos desfavorecidos nas situações intelectuais: inabilidade de expressão, atitude ainda pouco escolar, dificuldade de raciocínio, carência de um contato afetivo real, etc. No caso inverso, em que o exame permitisse encarar um prognóstico favorável enquanto que o estágio revelasse sérias lacunas ou dificuldades, tratar-se-ia talvez de indivíduos intelectualmente dotados, mas embaraçados diante da realidade, da vida prática, algumas vezes desprezando-a, e, como que seguros de uma superioridade, freqüentemente egoístas e sem condescendência para certas tarefas humildes. Trata-se, algumas vezes, de candidatos que a própria forma da inteligência os afasta da criança e da ação prática.

IV — não encaramos, até aqui, o problema de interesse real para o ensino. De resto, não poderíamos atacá-lo de frente num exame. Todos os candidatos responderão que têm esta vocação, mesmo que hajam sido seduzidos pela segurança material, a estabilidade da profissão, a possibilidade de fazer certos estudos sem grande despesa. Para certos indivíduos de condição social modesta ou de vigor mental limitado, a obtenção de um título de educador representa um apogeu. Para outros, ainda, esta carreira permite realizar uma espécie de continuidade no seu processo de adaptação à vida; bem ajustados à ambiência escolar, onde evoluíram sem dificuldades, eles fixaram-se num meio particular. Repugna-lhes, então, deixar este meio pelo desconhecido. A adaptação à vida confunde-se com a adaptação à escola. Ensinar é prolongar esta adaptação.

Estas diversas motivações não querem dizer, absolutamente, que os candidatos darão maus pedagogos; eles podem tomar afeição por seu trabalho, jamais lastimar sua escolha e, se o equilíbrio da pessoa é bom, tornarem-se excelentes professores. Muitas vezes vale mais chegar ao ensino guiado por certo oportunismo do que levado por um entusiasmo que esconde uma fortíssima atração pelos jovens ou um desejo de instituir reformas que esconde um protesto inconsciente contra uma infância desgraçada e dificuldades escolares passadas.

Entretanto, o gosto de ensinar existe. Nós interrogamos inúmeros excelentes mestres a este propósito. Todos nos declararam que já em criança amavam explicar: mal aprendiam alguma coisa, faziam uma observação ou uma leitura interessante, logo sentiam a necessidade de comunicar a outrem o seu saber.

Acreditamos, por isso, que exista neste caso tendência natural cujo mecanismo provavelmente é muito complexo. Impressionado, excitado e arrebatado por novo conhecimento, o indivíduo, sobretudo a criança, tem necessidade de mostrá-lo, de manifestar esta força, este novo atributo de sua pessoa. Ele tem, igualmente, a necessidade de melhor contemplá-lo, possuí-lo, em uma palavra, fruí-lo. Ao manifestar este saber diante de outro, o indivíduo mostra, pois, um poder de que se sente seguro daí por diante: explicar, expor, convencer, vem então mostrar até que ponto este poder está bem integrado. Assinalemos que só explicando e demonstrando é que daremos ao interlocutor o sentimento do alcance, das qualidades e da solidez do nosso saber. Transforma-nos, então, naquele que sabe realmente, e não no que acredita ou pretende saber.

Trata-se, em suma, de tendência primitiva muito natural. Para que ela desabroche, são necessárias circunstâncias favoráveis. As primeiras manifestações desta vocação devem ser acolhidas por pais compreensivos e esclarecidos que valorizem as exteriorizações didáticas das crianças em vez de desviá-

las pela zombaria ou pelas correções pesadas. Se a criança sente que se torna um interlocutor ouvido, ela toma consciência de uma força e de um valor; é necessário, então, que certas aptidões intervenham simultaneamente a fim de que a tendência se consolide e se transforme em fonte de prazer. Certa versatilidade verbal e imaginativa é necessária para não cansar os ouvintes. É preciso capacidade para improvisar, para fazer reviver diante de outrem as cenas observadas, multiplicar os exemplos, as analogias. A tendência para explicar e descrever implica ainda um desejo de não ficar isolado com seu saber, de se unir com os outros num conhecimento comum. Talvez exista nisso uma procura de segurança. Mencionemos ainda o intento de corrigir o erro, intento que serve igualmente ao desejo de manifestar suas próprias adaptações intelectuais e ao desejo, mais profundo ainda, de defender o conhecimento enquanto que patrimônio individual e coletivo.

É possível, assim, que uma vocação de educador dependa de uma evolução feliz das diversas tendências que acabamos de examinar. Nós não poderíamos, na prática, interrogar demorada-mente os candidatos sobre estes pontos; seria necessário, de outro modo, controlar suas declarações. Admitiremos, todavia, que um candidato que com freqüência se tenha ocupado com crianças, que dirigiu grupos de jovens, que trabalhou como assistente durante seus estudos, apresente algumas garantias dignas de exame. No exame psicológico, prestaremos atenção particular a duas atitudes: à clareza e facilidade de exposição verbal e à imaginação. Atualmente, dispomos de testes que podem fornecer boas indicações sobre estes setores.

Perguntar-nos-emos, para concluir, se é conveniente orientar para o ensino primário pessoas brilhantes, do ponto de vista intelectual, ou que possuam, pelo menos, aptidões muito marcadas no setor artístico ou científico.

Julgamos que é preciso, quase sempre, lhes desaconselhar esta carreira. Com efeito, se o ensino pode dar grandes satisfações interiores, êle não traz, especialmente no nível primário, senão poucas vantagens objetivas capazes de impressionar socialmente. Neste setor não se pode brilhar muito nem forçar medidas. É preciso contar sempre com a marcha da maturidade nervosa, a sucessão das implicações do saber e das operações mentais, com os programas impostos, com uma rotina obrigatória. De certo modo, o ensino assemelha-se aos trabalhos de um camponês que nada pode fazer sem as estações, o tempo, a qualidade das sementes e da terra. Se quiser bruscamente tentar experiências audazes, no intuito de produzir dez vezes mais que o vizinho, êle corre o risco da catástrofe. Um candidato dotado de brilhante inteligência, que quisesse transformar o ensino primário, levar

seus alunos a um grau de eficiência inigualável, poderia ir de encontro a grandes desilusões caso não se armasse de paciência e de um espírito de pesquisas progressivas e sistemáticas. Se esta pessoa brilhante quisesse empregar na classe suas qualidades intelectuais com o mesmo sucesso que experimentou no plano social ou durante sua própria escolaridade, ela fracassaria e logo julgaria a escola primária indigna de si. Tornar-se-ia amarga, veria em todas as crianças seres desprezíveis, ou então viraria as costas a tudo e daria o melhor de suas forças a uma atividade extraprofissional. Só um indivíduo singularmente resistente, equilibrado e honesto, evitaria que esta atividade se desenvolvesse em detrimento do ensino.

O ensino primário comporta também um paradoxo. uma inteligência viva e vastos conhecimentos seriam necessários para que o professor compreendesse que lhe cabe organizar progressivamente uma estrutura misteriosa, o cérebro humano. Seriam necessárias aptidões de biologista, de clínico, secundadas por certa força de abstração e de dedução para tentar acompanhar, todo dia, toda hora, os processos psicofisiológicos que se desenvolvem quando uma criança estuda, se engana, se corrige, em suma, compreende. Num trabalho como este, onde são inúmeras as descobertas a realizar, ninguém dispõe de inteligência bastante para imaginar hipóteses úteis, criar técnicas de observação e de experimentação e interpretar seus resultados. Para ensinar, porém, é necessário relegar ao segundo plano este apetite de compreender e pôr em primeiro lugar a paciência, a simplicidade, a tenacidade. O empenho de adaptar praticamente a criança, de obter dela um pequeno progresso, deve ser pelo menos tão assinalado quanto o de penetrar sempre mais no conhecimento dos mecanismos mentais e, sobre estes, estabelecer renovações.

A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO*

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

1. Os Estados Unidos do Brasil, pela sua constituição, asseguram a todos os brasileiros o direito à educação, estabelecendo que a educação primária é gratuita e obrigatória e a educação posterior à primária, gratuita para todos que provem insuficiência de recursos.

2. A competência para oferecer aos brasileiros a educação que lhes é assegurada distribui-se entre os Municípios, os Estados e a União, somente a esta fazendo-se a restrição expressa de que seu ensino é supletivo, estendendo-se a todo o território nacional, nos estritos limites das deficiências locais.

3. Afirma-se deste modo o propósito constitucional de dar à educação o caráter de *serviço local*, organizado pelos Estados, em obediência a *diretrizes e bases* fixadas em lei federal, segundo competência assim expressamente limitada da União, e ministrado pelos Municípios e Estados, e, somente em caráter supletivo, pela União.

4. A fim de atender às despesas com os serviços educacionais, determina a Constituição que nunca menos de 10% da renda proveniente dos impostos na União e nunca menos de 20% dessa mesma renda nos Estados e nos Municípios sejam aplicados na educação, reconhecendo, assim, a essencial prioridade para tais serviços.

5. Determinando ainda a Constituição que a educação primária seja obrigatória e gratuita e a posterior à primária gratuita para todos que provarem insuficiência de recursos, fica, no sistema constitucional, estabelecida a prioridade do ensino primário para todos os brasileiros sobre a educação posterior à primária.

6. Os recursos, portanto, expressamente destacados pela Constituição, dos montes globais da arrecadação dos impostos, na área federal e nas dos Estados e Municípios, nas proporções de 10% e 20%, respectivamente, pertencem às crianças brasileiras em idade de escola primária e se destinam a essa educação

* Tese apresentada ao Congresso Nacional de Municipalidades, em abril de 1957.

básica, *só podendo ser aplicado* ao ensino posterior ao primário, isto é, ao de segundo grau ou médio e ao superior, *o que sobrar daqueles recursos*, atendida a obrigação constitucional do ensino primário gratuito e obrigatório, isto é público, ou então percentagens da receita de impostos superiores às taxas mínimas de 10 e 20 por cento, fixadas pela Constituição, que os orçamentos dos Estados e da União venham a aplicar na educação.

7. Sendo este o sistema constitucional previsto, em face da simples leitura do texto da lei magna, deveríamos logicamente partir dos recursos municipais, para fixar a base financeira do ensino primário, dividindo os recursos correspondentes a 20% dos seus impostos pelas crianças em idade escolar do município. Verificada a insuficiência de tais recursos para um ensino primário adequado, assim entendido o ensino com a extensão e qualidade fixadas pela lei federal de diretrizes e bases — e aí se afirma a competência de regulação suprema da União — seriam os aludidos recursos municipais complementados pelos dos Estados da Federação até poderem atender ao mínimo (previsto pela lei de bases e diretrizes) de educação obrigatória para cada criança. Se, ainda assim, não forem suficientes os recursos, caberá à União dar novo suplemento até o limite de sua obrigação constitucional.

8. A inteligência do conjunto de artigos constitucionais referentes ao ensino indica que este seria o modo mais econômico de prover a educação primária, obrigatória e gratuita, de todos os brasileiros, permitindo a Constituição, mas, de modo algum recomendando, o estabelecimento de sistemas paralelos de escolas municipais, escolas estaduais e escolas federais de ensino primário.

9. Com efeito, estabelece a Constituição a competência da União para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, a competência dos Estados para organizar os seus sistemas de educação e fixar bases e diretrizes suplementares e, depois de assim determinar a competência (federal e estadual) em relação a objetivos do ensino e a de organização (estadual), deixa à competência das três ordens de governo a manutenção das escolas e a ministração do ensino, que será, portanto, *definido* pela União, *organizado* pelos Estados e mantido pelos Municípios, pelos Estados e pela União. Está claro, assim, que seriam permitidas a duplicação e triplicação das escolas, pelas três ordens autônomas de governo, mas a própria natureza conjugada e mutuamente complementar das competências legislativas da União, dos Estados e dos Municípios está a recomendar, não a duplicação nem a triplicação de sistemas escolares, mas, a implantação de um só regime conjugado e integrativo como o das competências legislativas.

10. Tal regime seria o de escolas locais, administradas por autoridades locais, de órbita municipal, sujeitas à organização da lei estadual e conformadas aos objetivos das leis de bases e diretrizes federais. Tais escolas seriam mantidas com recursos municipais, completados por meio de recursos estaduais, ampliad os, supletivamente, por meio de recursos federais. Isto quanto ao ensino primário, básico, obrigatório e gratuito a ser oferecido a todos os brasileiros. Quanto ao ensino posterior ao primário, médio ou de segundo grau e superior, seria o mesmo mantido, em regime de autonomia compatível com a natureza de cada escola, pelos recursos dos três governos que restassem das taxas mínimas de 10 e 20 por cento das suas receitas tributárias, depois da organização adequada do ensino primário; ou, então, por meio de recursos acima daquelas taxas mínimas constitucionais que os respectivos governos venham a votar para a ampliação dos seus serviços educacionais.

A escola primária seria uma só, administrada na ordem municipal e organizada pelo Estado, dentro das bases e diretrizes federais, e as escolas médias e superiores seriam instituições com administração autônoma, à maneira de autarquias, também *organizadas* pelos Estados e sujeitas aos princípios da lei federal de bases e diretrizes, sob a jurisdição de qualquer das ordens de governo que as viessem a manter, com recursos suplementares do seu orçamento, depois de atendidas as necessidades prioritárias do ensino primário.

11. O sistema escolar acima proposto, em decorrência dos dispositivos da Constituição da República, seria *organizado* pelo Estado em *lei orgânica do ensino*, elaborada segundo as diretrizes e bases federais, salvaguardada, entretanto, a prerrogativa expressa dos Estados de suplementar tais diretrizes e bases, com vistas à sua indispensável adaptação regional. Esta lei fixaria os princípios e métodos de organização da escola e estabeleceria as condições de sua administração pelo poder local ou pelas próprias escolas, quando instituídas com autonomia, como pessoas jurídicas; regulando, além disto, as condições e regras do seu financiamento em face dos recursos públicos que lhes seriam atribuídos.

12. Tais regras de financiamento encontram-se implícitas na Constituição, com o estabelecimento das percentagens mínimas sobre as rendas dos impostos para os serviços educacionais. não será, com efeito, forçar a Constituição afirmar que a mesma criou deste modo *fundos especiais* para o ensino. Difícil será dizer que a Constituição, prevendo a aplicação compulsória dos mínimos de 10% da renda federal de impostos e 20% das rendas estaduais e municipais de impostos, não tenha com isto implicitamente recomendado uma administração especial desses recur-

sos. deste modo, julgo de interpretação legítima afirmar-se que a previsão pela Constituição de recursos especiais para a educação importa reconhecer, segundo regras universais de propriedade e conveniência, a necessidade de dar a tais recursos administração especial e autônoma. O primeiro ato, assim, ao meu ver, de execução constitucional dos dispositivos relativos à educação, é a criação de órgãos especiais para a administração dos recursos especiais previstos para a educação e o ensino — considerados tais recursos como *fundos de educação*.

13. Tais *fundos de educação* seriam administrados por *Conselhos de Educação*, instituídos por lei, nas órbitas federal, estadual e municipal, com poderes autônomos para dar cumprimento aos preceitos constitucionais. Seriam, assim, órgãos do poder público, com competência executiva e regulamentadora, ou semilegislativa, de uma das funções do Estado, a de educação e ensino. Poderiam os seus membros ser eleitos, por sufrágio universal, como os demais poderes do município, dos estados ou da União, ou constituídos por nomeação dos poderes executivos, com aprovação dos respectivos poderes legislativos.

14. Aos conselhos de educação assim constituídos caberia a gestão dos fundos de educação, de sorte a assegurar-se o mais completo cumprimento das obrigações assumidas pelo Estado em relação à educação dos brasileiros.

Para isto, a lei estabelecerá os princípios reguladores da aplicação dos fundos. O primeiro princípio seria o de que o fundo *pertence* às crianças e aos educandos dos municípios, dos estados, do Brasil e somente pode ser dispendido de modo a assegurar aos seus legítimos beneficiários as vantagens que lhes deva virtualmente garantir. Parece isto óbvio. Mas este óbvio tem conseqüências muito particulares. Sendo a educação empreendimento humano de alta complexidade, importando em extensa e custosa rede de edificações, na conservação e administração da mesma, em um grande corpo de pessoal docente e de pessoal administrativo, em serviços de assistência ao aluno, em abastecimentos maciços de material especializado e geral, qualquer erro na atribuição da devida proporção dessas despesas no conjunto da obra poderá diminuir sensivelmente os resultados que cabem ao aluno, como real beneficiário dos recursos que lhes atribui o Estado.

Assim, o pagamento de salários em proporção inadequada com o montante dos recursos poderá diminuir o número de escolas, dar-lhes instalação imprópria, deixar de conservar-lhes os prédios, empobrecer de recursos materiais e didáticos o ensino, etc, etc. como também o pagamento de salários impróprios pode diminuir a qualidade do mestre e prejudicar a natureza do ensino.

Por isso mesmo e porque tais recursos têm um limite, que é o mínimo dos recursos previstos, pela Constituição, há que fixar, na lei, a proporção com que poderão ser distribuídos tais recursos pelos diferentes itens do orçamento educacional.

15. O método natural para uma sábia aplicação consistiria em destacar inicialmente a totalidade dos recursos disponíveis do município e dividi-la pelo número de crianças em idade escolar ali residentes (talvez fosse possível restringir tais crianças às residentes em locais de onde se pudesse atingir a escola, o que excluiria as residentes em áreas dispersamente povoadas e sem quaisquer aglomerações urbanas). Daria esta divisão a *quota municipal* por aluno de escola primária. Tal quota, multiplicada pelo número de alunos de cada classe escolar (número a ser fixado periodicamente pelo Conselho Estadual de Educação), constituiria o montante do custeio de uma classe primária. Devendo este montante responder pela despesa de pessoal — docente, administrativo — pela despesa de material e pela do prédio, cumpre que se fixem as percentagens máximas em que cada item pode ser atendido, sob pena de desperdício ou de ineficiência. Costuma-se recomendar, em serviços escolares, dominados que são eles pela despesa de pessoal, que se atribuam 60% do total do custo da classe ao pessoal (sendo dos 60%, 80% para o professor e 20% para administração e demais auxiliares), 30% para material e 10% para o prédio, a ser construído, mediante empréstimo amor-tizável por essa percentagem fixa da despesa.

16. Isto feito, e verificado o grau de insuficiência da *quota municipal* para oferecer o mínimo de escolaridade primária obrigatória, caberia fixar a contribuição do Estado, dentro dos recursos do seu Fundo Estadual de Educação, com prioridade sobre qualquer outro nível ou ramo de ensino, visto que estes, embora necessários, não têm o caráter prioritário conferido pela Constituição ao ensino primário.

Tudo leva a crer, dentro da melhor tradição dos Estados, os quais sempre reconheceram as suas responsabilidades quanto ao ensino primário, que os mesmos possam reservar para tais serviços, pelo menos, a proporção que já aplicam nesse ramo de ensino. Em São Paulo, para citar apenas o Estado de maior desenvolvimento econômico do país, aplica-se presentemente no ensino primário 45% dos 20% destinados à educação em geral.

Se tal percentagem não puder ser estabelecida em todos os Estados para o ensino primário, não será difícil fixar um critério baseado nas necessidades mínimas do ensino primário, em cada município, tomando-se por ponto de partida o salário mínimo local para o professor primário, com oito horas de trabalho diário. Expliquemos, melhor. O custo da classe primária, no município, tomando-se como 40 o número de alunos, será:

Custo da classe = 40 "quotas municipais" por aluno. Considerando-se o custo da classe X e a quota municipal Y, temos: $X = 40 Y$.

O professor receberá de salário: $\frac{40Y \times 48}{100}$ isto é, 48% do custo total do ensino por classe. Se esses $\frac{40Y \times 48}{100}$, 48% de 40Y não corresponderem ao salário mínimo da região por oito horas de trabalho, ou ao salário mínimo por hora, no caso de o professor ser obrigado a menos horas de trabalho, a *quota estadual* por aluno poderia ser fixada no "quantum" mínimo *necessário* para elevar, dentro da fórmula $X = 40Y$, o salário do professor ao nível do salário mínimo local. Isto fará com que a *quota estadual* eleve o salário do professor e, simultaneamente, todos os outros fatores da eficiência da escola — pessoal administrativo e comum, material e prédio — baseado todo o cálculo no critério do salário mínimo para o professor, figura primacial da escola. *

17. De qualquer modo, a contribuição do Estado deverá ser suficiente para que a criança brasileira receba a educação primária considerada obrigatória, em número de anos escolares e de dias letivos por ano a serem fixados pelas leis de bases e diretrizes federal e estaduais.

18. Continuando a nossa exposição, temos que: estabelecidos os Fundos de educação, nas três órbitas governamentais com os respectivos Conselhos de Educação; determinados os critérios para a aplicação dos recursos e elaboração dos orçamentos escolares, de modo a poderem as escolas contar com meios adequados para o seu custeio, e assegurada, pelo crescimento vegetativo dos orçamentos assim organizados, a progressiva e automática ampliação desses recursos, cabe, agora, fixar o poder de administrar as escolas.

Parece evidente que a escola primária, pelo menos, deve ter administração local, em virtude de ser custeada, *primariamente*, pelo município e *complementarmente* pelo Estado e, somente, *supletivamente* pela União.

Mas, se essa razão, de natureza por assim dizer lógica, não bastasse, deveria ser ela administrada pelo Conselho Municipal de Educação, por motivos de economia. Com efeito, somente dando-lhe o caráter de instituição local poderemos fixar para o seu custeio o critério dos salários regionais, o que viria tornar muito mais produtivos os recursos destinados a essa escola. Será insensato não levar em conta tal critério, diante da grandeza do ônus financeiro, que se torna necessário impor à sociedade ainda pobre do país, para manter a educação de todos os brasileiros.

Ocorre, porém, que a administração local das escolas — com as características aqui recomendadas, isto é, obedecendo aos

* Vide no final, pag. 39, o esquema algébrico do plano previsto neste item.

princípios gerais da União, estabelecidos na lei de diretrizes e bases, à *organização* prevista pelos Estados, em suas leis orgânicas de ensino, nas quais se deverá prever a competência privativa do Estado na formação do magistério e no licenciamento de todo o restante pessoal que trabalhe nas escolas, inclusive o administrativo e comum — oferece também vantagens sociais e pedagógicas iniludíveis. não é, assim, apenas lógico que seja confiada aos poderes municipais a administração da escola primária, em virtude de ser o fundo municipal de educação o primeiro contribuinte para o seu custeio e, na maior parte das vezes, esgotando nisso o totalidade dos recursos de que dispõe; não é apenas mais econômica a administração da escola pelos poderes locais, visto só deste modo ser possível estabelecer na escola primária o nível regional do seu custo, pelo critério de salário mínimo; mas, também, é melhor administrativa, social e pedagógica que a escola seja de responsabilidade local.

19. As vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica podem facilmente ser analisadas. A educação, por sua natureza, é processo que envolve grande autonomia dos seus participantes. Daí a delicadeza de sua organização e administração. Nenhum outro processo pode ser considerado mais resistente aos métodos mecanizantes e uniformizantes de certas tendências modernas de racionalização do trabalho, na produção econômica ou de serviços suscetíveis de mecanização.

Ora, toda organização e administração, na medida em que cresce, tende a usar, inevitavelmente, processos de mecanização e uniformização. como isto é, por assim dizer, incompatível com o processo educativo, quanto menor a unidade de serviços a administrar, tanto melhor será a administração, e tanto mais se evitarão os males irremediáveis do processo de mecanização das macro-organizações. Logo, a administração *municipal* das escolas, enquanto não pudermos estabelecer a *distrital*, constituirá a melhor unidade administrativa do sistema escolar brasileiro.

Também socialmente, recomenda-se a responsabilidade local. A escola, hoje, está sendo concebida como uma comunidade integrada dentro da comunidade maior da cidade, da vila ou do povoado. A administração local concorrerá para tornar possível essa integração, passando a escola a ser a instituição fundamental da comunidade, servindo-a e dela se servindo para a vitalidade e riqueza dos seus processos educativos. O professor, de nomeação local e lealdade local, deixará de ser o *estranho*, a autoridade *consular* e passageira, um quase hóspede da comunidade, para se sentir responsável e integrante dessa comunidade.

A integração da escola na comunidade não consiste, porém, apenas nesses laços administrativos entre uma e outra, mas, na identificação da escola, pelo seu currículo, com as atividades, as

características e as condições do meio e da cultura local. Sendo a escola de responsabilidade local, sendo o professor tanto quanto possível um elemento da região, toda essa identificação se poderá muito mais facilmente processar, se a escola fôr uma escola local em vez de uma escola do centro, administrada à distância e representativa de um esforço remoto, tantas e tantas vezes alienado das condições peculiares do meio a que deve a escola servir. E deste modo é que também vantagens pedagógicas — no melhor sentido desta palavra — advem para a administração local das escolas.

20. Restaria, para melhor caracterizar a nossa tese de *municipalização do ensino primário*, indicar detalhes de organização e distribuição de atribuições técnico-pedagógicas, entre os Municípios, Estados e União, e salientar os aspectos da expansão educacional brasileira que justificam, não só teórica mas praticamente, o plano aqui proposto.

21. Na órbita municipal, o Conselho Municipal de Educação, constituído por eleição ou por nomeação do Prefeito, com aprovação do Legislativo local, teria os poderes de gestão do Fundo Municipal, de elaboração dos regulamentos, instruções, planos, resoluções e orçamento da educação, e o de nomear o diretor de educação, que seria o poder executivo do Conselho. este diretor, como delegado do Conselho e a êle subordinado, nomearia os professores e todo o pessoal da escola, sobre os quais exerceria o poder disciplinar em toda a sua extensão. Todos estes poderes do Conselho e do Diretor de Educação seriam exercidos, sob a jurisdição do poder legislativo local, que votaria a verba global de educação e aprovaria as contas de gestão do Conselho Municipal de Educação, e do Conselho Estadual de Educação, que lhe distribuiria os recursos complementares do Estado para manutenção dos serviços educacionais locais, sujeitos estes às condições da lei orgânica estadual de educação, às deliberações, regulamentos e instruções do Conselho Estadual, e, sobretudo, ao respeito, no que se referisse a nomeações, às "*licenças*" para exercer o magistério, ou qualquer outra função nas escolas, emitidas pelo Conselho Estadual de Educação.

22. O Conselho Estadual de Educação, por sua vez, constituído por eleição ou por nomeação do Governador, com aprovação do Legislativo Estadual, seria investido das funções de gestão e administração do Fundo Estadual de Educação, com autonomia financeira, técnica e administrativa.

Organizados sob forma similar à do Conselho Municipal — o Conselho propriamente dito como órgão deliberativo e o Diretor Estadual de Educação como órgão executivo — exerceriam ambos as suas funções, sob a jurisdição suprema do Legislativo e do Executivo estaduais, nos termos que viessem a ficar esta-

belecidos pela lei orgânica do ensino e dentro da estrutura autônoma aqui delineada.

O Fundo Estadual de Educação seria dividido em duas partes: a primeira, para atender ao ensino primário, constituída de *quotas estaduais* por aluno, em idade escolar primária, do Estado, fixada a referida quota pelo critério sugerido do quantum mínimo necessário para que o Município possa oferecer aos professores o salário mínimo hora da região; a segunda, para manter o serviço de supervisão escolar em todo o Estado, as escolas necessárias de formação do magistério, o serviço de licenciamento de professores e funcionários das escolas municipais e as escolas de ensino posterior ao primário que julgue o Estado convenientes. Tais escolas não seriam gratuitas, lembremos aqui, mas, nos termos da Constituição, servidas sempre por um número de bolsas de estudo destinadas aos alunos que provassem insuficiência de recursos. Pode-se ver que a competência do Estado em educação se exerceria: 1) pela supervisão do ensino municipal e, na realidade, o seu controle, em consequência do seu direito privativo de habilitar e licenciar o magistério e das condições que estabelecesse para a entrega da *quota estadual* da educação; 2) pela manutenção do ensino de formação do magistério do nível primário e médio ou de 2º grau; 3) pela manutenção das escolas pós-primárias, constituídas, seria de desejar, no regime de autonomia institucional e de orçamentos globais, a fim de se impedir a burocratização e mecanização das mesmas e dar-lhes responsabilidade econômica no seu funcionamento e no seu rendimento por aluno.

Com efeito, pela autonomia financeira, tais escolas passariam a ter consciência do custo do aluno e a elaborar os seus orçamentos na base desse custo, com a consequente restrição aos aumentos de salários indiscriminados, que lhe iriam reduzir a capacidade de rendimento por aluno. Essa consciência financeira da escola, tão viva no ensino particular, deve ser estimulada na escola pública, a fim de que se evite todo e qualquer desperdício em relação aos fundos públicos atribuídos a estas escolas. O fato de serem mantidas com recursos públicos, mas de também auferirem renda dos alunos contribuintes, levá-las-á, naturalmente, a se considerarem *responsáveis* pela aplicação adequada de uns e outros recursos.

O sistema de escolas médias ou de segundo grau e de escolas superiores e institutos de pesquisa dos Estados obedeceria ao regime aqui proposto, no propósito, entre outros, de lhe dar consciência financeira.

23. Na órbita federal, os serviços de educação e cultura obedeceriam à organização similar aos dos Municípios e Estados, com as modificações decorrentes de suas atribuições. Constituído o Conselho Federal de Educação e Cultura, ser-lhe-ia con-

fiada a gestão do Fundo Federal de Educação, dentro das regras e condições estabelecidas pela lei para o desempenho da competência federal em matéria de educação.

Esta competência, nos termos da Constituição, consiste em organizar os sistemas de educação dos territórios, manter o sistema federal de ensino em toda a extensão do território nacional "nos estritos limites das deficiências locais", e cooperar com auxílio pecuniário para o desenvolvimento dos sistemas locais de educação, o que, em relação ao ensino primário, se faria pelo respectivo Fundo Nacional.

não se pode considerar feliz a redação das atribuições da União, mas, parece claro que os seus recursos devem ser divididos em três partes: a primeira, para o ensino nos territórios, que poderá ser calculada à maneira de nossa previsão para os municípios, concebendo-se a *quota federal* por aluno como a necessária para a educação primária de todos os alunos em idade escolar dos referidos territórios; a segunda, para responder pelo *auxílio pecuniário* para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação, neles, como vimos, incluídos os municipais; a terceira, para a manutenção do sistema federal de ensino, compreendendo escolas de nível médio ou de segundo grau e escolas superiores, "nos estritos limites das deficiências locais". Tudo aconselharia que fossem previstos critérios de proporção em tais despesas, a fim de impedir desequilíbrio e, sobretudo, facilitar o crescimento progressivo das escolas federais e dos auxílios econômicos.

24. No caso presente, interessa, sobretudo, fixar uma proporção para os auxílios pecuniários destinados ao desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação, além do Fundo Nacional do Ensino Primário, constituído de pequenas taxas, que não chegam a produzir senão montantes negligíveis, considerada a vastidão da tarefa educacional em todo o país.

Caso fosse possível estabelecer que nunca menos de 30% dos recursos federais de educação se destinariam aos auxílios pecuniários, previstos pela Constituição, para sua cooperação com os Estados e, por eles, com os Municípios, tais recursos poderiam ser sistematicamente aplicados na construção da rede escolar brasileira, que exige um total mínimo de 200.000 salas de aulas, das quais só estão construídas cerca de 40.000, e na ampliação do curso primário ao mínimo de seis anos de estudo, o que corresponde a elevar, teoricamente, de um terço a extensão desses estudos, mas, praticamente, tendo-se em conta a atual evasão escolar, a elevar ao dobro no Estado de São Paulo, ao triplo no Estado do Rio Grande do Sul e a seis vezes mais, aproximadamente, nos demais Estados. O presente estudo, referindo-se mais especialmente ao Município e ao Estado, obriga a

deixar para outra circunstância a análise desse problema à luz das atribuições federais. Para encerrar, entretanto, este parágrafo, permitam que recorde, à maneira de parênteses, que, competindo à educação 20% da receita dos impostos municipais, a contribuição federal aos municípios de parte do imposto de renda e a dos Estados de parte dos impostos novos devem ser incluídas nos montantes de que se hão de retirar os 20% do Fundo Municipal de Educação.

25. Examinemos, agora, a expansão educacional brasileira e vejamos até que ponto há sinais que justifiquem as proposições sugeridas neste trabalho.

Para surpresa, talvez, de muitos, comecemos por apreciar os quadros abaixo relativos à matrícula geral nas escolas primárias do Brasil, segundo a dependência administrativa das escolas, entre 1935 e 1956, e a sua distribuição proporcional em relação ao total de escolas e ao incremento relativo de cada tipo de escola:

QUADRO Nº 1

ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL, COMUM

DISTRIBUIÇÃO DA MATRICULA GERAL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Anos	Total	Dependência		
		Estadual	Municipal	Particular
1935	2 403 594	1 492 545	527 213	393 836
1940	3 068 269	1 802 626	711 574	554 069
1950	4 351 768	2 544 142	1 275 334	532 292
1956	4 941 986	2 897 272	1 479 326	565 388

DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL

	1935	1940	1950	1956
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Estadual ..	61,84	58,75	58,46	58,63
Municipal	21,84	23,19	29,31	29,93
Particular	16,32	18,06	12,23	11,44

INCREMENTO RELATIVO

Anos	Estadual	Municipal	Particular
1935	100	100	100
1940	121	135	141
1950	170	242	135
1956	194	281	144

como se pode ver, a matrícula nas escolas primárias municipais cresceu de 527.213 em 1935 para 1.479.326 em 1956, representando isto um incremento relativo, tomando-se 1935 como 100, de 281, enquanto o ensino estadual aumentou de 194 e o particular, de 144.

Considerando-se a proporção com que contribui o ensino municipal para o total da matrícula escolar primária, temos que essa proporção de 21,84% em 1935, isto é, cerca de 1/5, subiu a 30% em 1956, isto é, quase 1/3, a particular desceu de 16,32% a 11,44% e a estadual desceu de 61,84 a 58,63%.

A se manter o mesmo crescimento, dentro dos próximos vinte anos, a situação seria, aproximadamente, de 55,42% de escolas estaduais, 38,02% de escolas municipais e de 6,56% de escolas particulares.

Sabemos, porém, que tendências crescentes ou decrescentes tendem a se acentuar e não a se manter no mesmo ritmo, donde a proporção das escolas municipais poder tornar-se ainda maior, salvo intervenção de novos fatores.

Outros números não seria entretanto necessários para caracterizar a vitalidade e o poder de promoção das administrações municipais, tantas vezes julgadas, à ligeira, como as menos capazes das administrações públicas brasileiras.

26. Dir-se-á, porém, que o ensino primário municipal é de má qualidade em relação ao ministrado pela escola estadual. Admitamos que assim seja, de modo geral, mas, notemos que muitos observadores vêm considerando a escola municipal muito mais integrada no meio que a escola estadual, o que constitui elemento positivo a favor daquela instituição.

Buscando índices para documentar a possível qualidade da escola primária municipal, procuramos examinar as três escolas

primárias brasileiras, a estadual, a municipal e a particular, nas suas relações percentuais entre a matrícula geral e conclusões de curso e achamos o seguinte:

QUADRO nº 2 RENDIMENTO
ESCOLAR
RELAÇÃO: CONCLUSÕES DE CURSO X 100

*Matrícula Geral **

	Matrícula Geral (a)	Conclusões de curso (b)	$b \times 100$
			a
<i>1935</i>			
Total	2 413 594	132 455	5,5
Estadual	1 492 545	77 416	5,2
Municipal	527 213	25 673	4,9
Particular	393 836	29 366	7,5
<i>1940</i>			
Total	5 068 269	202 603	6,6
Estadual	1 802 626	122 780	6,8
Municipal	711 574	34 663	4,9
Particular	554 069	45 160	8,1
<i>1950</i>			
Total	4 351 768	283 374	6,5
Estadual	2 544 142	185 806	7,3
Municipal	1 275 334	44 945	3,5
Particular	532 292	53 123	9,9
<i>1952</i>			
Total	4 620 052	312 398	6,8
Estadual	2 776 634	211 036	7,6
Municipal	1 335 016	49 078	3,7
Particular	508 402	52 284	10,3

(*) Possivelmente a utilização da *matrícula efetiva* em lugar da *geral* forneceria melhor índice de funcionamento da escola. Contudo, o emprego da *Matrícula Geral* faz pesar a incapacidade de retenção do aluno pela escola.

Verifica-se que a escola municipal tem quase 4% de conclusões de curso e a escola estadual, mais de 7%. A diferença não é tão significativa, sobretudo se passarmos a considerar agora o lado mais patético do drama da escola primária municipal, que é o dos recursos para a sua manutenção.

Lancemos a vista sobre o quadro abaixo, relativo à receita arrecadada pela União, Estados e Municípios em 1954 e 1955:

QUADRO Nº 3 RECEITA
ARRECADADA

	Cr\$ 1 000	%
<i>1954</i>		
União	46 539 009	48,53
Estados e D. F.	39 206 399	40,88
Municípios	10 152 056	10,59
Total	95 897 464	100,00
	55 670 936	48,38
<i>1955</i>	48 531 645	42,12
União	10 875 536	9,45
Estados e D. F.	115 078 117	100,00
Municípios (orçada)		
Total		

Por esse quadro, vê-se que coube aos Municípios apenas 9,45% da receita pública do Brasil, em 1955, isto é, 10 bilhões e oitocentos milhões de cruzeiros, enquanto os Estados tiveram uma receita cerca de 4,5 vezes superior e a União 5,5 vezes superior. Com aqueles pobres recursos é que, em 1956, os Municípios do Brasil ofereceram escola a 1.500.000 alunos contra 2.900.000 dos Estados.

não temos um serviço regular de registro do custo do aluno nos dois sistemas, mas, em trabalho realizado para a CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Eng. Barbosa de Oliveira, levando em conta dados de 1950 e 1951, apurou o seguinte, hoje naturalmente alterado, mas talvez ainda válido para significar proporções:

QUADRO Nº 4 DESPESAS PÚBLICAS

COM O ENSINO PRIMÁRIO

	1951 — INVERSÕES E DESPESAS DE CUSTEIO (Cr\$: 1.000)		MATRÍCULA EFETIVA 1950	
	Estados e DF	Municípios	Estado	Município
BRASIL •	2 401 046	450 869	2 130 516	1 114 374
Pará	20 205	8 821	77 265	6 192
Pernambuco ...	69 566	17 163	54 850	96 280
Bahia	87 933	6 029	147 592	55 498
Minas Gerais ..	194 380	22 451	305 898	310 186
Distrito Federal	542 337	—	117 231	
São Paulo	909 553	244 903	673 927	56 638
Sta. Catarina ..	55 471	15 275	123 860	49 652
Rio G. do Sul .	147 485	60 014	96 508	197 325
Goiás	18 014	3 239	53 824	2 151

RELAÇÃO: DESPESAS PÚBLICAS EM 1951

MATRÍCULA EFETIVA 1950 •• *Custo por**aluno matriculado*

	No Ensino Estadual Cr\$	No Ensino Municipal Cr\$
BRASIL	1 126,97	404,59
Pará	261,50	1 424,58
Pernambuco	1 268,29	178,26
Bahia	595,78	108,63
M. Gerais	635,44	72,37
D. Federal _____	4 626,22	—
São Paulo	1 349,63	4 324,00
S. Catarina	447,85	307,64
Rio G. do Sul .	1 528,21	304,13
Goiás	334,68	1 505,81

(*) Exclusivo Cr\$ 15.176.000,00 da União. (**) não foi divulgada a matrícula efetiva de 1951 segundo dependência administrativa.

Por esse quadro se nota que os Municípios, em 1951, mantiveram 1.114.374 alunos na escola pela soma de 450 milhões de cruzeiros e os Estados 2.130.516, pela soma de 2 bilhões e quatrocentos milhões de cruzeiros, isto cerca de 6 vezes mais para uma matrícula que não chega a ser duas vezes superior à dos municípios.

Considerados tais aspectos, a escola municipal chega a ser um milagre. Estados há em que o professor municipal não recebe senão duas ou três centenas de cruzeiros por mês (em 1951) e, a despeito deste salário, mantém a sua escola e os seus alunos e, possivelmente, por período mais longo que os do Estado, pois a escola municipal, geralmente rural, não se acha tão congestionada e funciona normalmente em um só turno.

27. Deve-se, pois, reconhecer que as administrações municipais, a despeito de suas tremendas dificuldades de recursos e de pessoal, vêm realizando um esforço que pode sofrer honroso confronto com as administrações federal e estaduais.

Abaixo damos o Quadro n.º 5, em que se pode apreciar a situação do ensino em 1956, com a indicação do número de unidades escolares, e do número de professores normalistas de cada uma das três famílias de escolas primárias, a estadual, a municipal e a particular. (Quadro n.º 5.)

Vê-se aí que os Estados mantêm 31.305 unidades escolares, com 91.210 professores, dos quais 67.604 diplomados, ou sejam 74,1%; os Municípios, 36.391 unidades escolares com 45.050 professores, dos quais 9.084 diplomados, ou sejam 20,2% e os particulares 7.196 unidades escolares com 18.533 professores, dos quais 7.538 diplomados, ou sejam 40,7%.

28. A tese da municipalização do ensino é, simultaneamente, um incentivo a esse imenso esforço e uma correção para que o mesmo se possa exercer com todo o proveito para a nação.

Recursos adequados e assistência técnica, guardados os estímulos da autonomia e da iniciativa próprias, são as grandes molas, que viria trazer o plano aqui proposto, para que as energias já reveladas do espírito local das comunidades brasileiras se projetassem, com todo o vigor, na execução da imensa obra de construção nacional que lhes está afeta e só por elas pode ser realizada.

O Brasil é hoje um todo unificado, com a sua população emancipada e movida por um pensamento comum e uma comum informação, que circulam, de fronteira a fronteira do país, nas ondas de uma vasta rede de jornais falados e entendidos por

Qua
ENSINO PRIMARI
Dados p

REGIÕES, ESTADOS E TERRITÓRIOS	UNIDADES ESCOLARES				TOTAL			
	Total	Esta dual	Muni- cipal	Parti- cular	TOTAL		ESTADUA	
					Total	Norma lista	Total	Norma lista
BRASIL.....	74 892	31 305	36 391	7 196	154 793	84 226	91 210	67 8
NORTE	2 658	1 878	556	224	4 958	1 423	3 578	1 8
Rondônia	67	62	—	5	173	64	139	
Acre.....	90	59	20	11	234	66	171	
Amazonas	414	345	23	46	997	328	791	
R. Branco	6	5	—	1	46	32	38	
Pará.....	1 981	1 311	513	157	3 300	846	2 247	
Amapá	100	96	—	4	208	87	192	
NORDESTE	17 868	4 874	10 532	2 462	25 820	8 208	10 176	5 7
Maranhão.....	1 419	202	1 020	117	2 231	542	670	
Piauí	916	358	476	82	1 387	432	672	
Ceará.....	5 659	1 685	3 619	355	7 580	2 286	2 955	1 8
R. G. Norte.....	1 707	724	525	458	2 528	422	1 396	
Paraíba	1 470	853	505	112	2 720	776	1 782	
Pernambuco	5 441	885	3 494	1 062	7 368	2 977	2 030	1 8
Alagoas	1 256	167	893	196	2 006	773	671	
LESTE	22 902	8 266	12 008	2 628	51 810	28 749	27 295	20 8
Sergipe	927	398	385	144	1 420	465	737	
Bahia.....	5 327	2 384	2 448	495	7 365	4 474	3 988	3 9
M. Gerais	10 728	3 089	7 176	463	25 158	13 165	15 834	11 4
Esp. Santo	1 990	1 391	482	117	3 170	1 768	2 457	1 6
R. Janeiro.....	2 711	1 004	1 202	505	7 776	4 092	4 279	3 4
D. Federal	1 219	—	315	904	6 921	4 785	—	
SUL.....	29 070	14 645	12 797	1 628	67 008	44 283	46 563	35 9
S. Paulo.....	11 819	8 757	2 598	464	32 561	31 783	28 145	28 1
Paraná.....	4 691	2 442	2 148	101	10 436	4 069	7 260	3 7
S. Catarina	3 983	2 274	1 649	60	7 160	2 318	5 107	2 0
R. G. Sul.....	8 577	1 172	6 402	1 003	16 851	6 113	6 051	4 9
CENTRO OESTE	2 394	1 642	498	254	5 197	1 563	3 598	1 0
M. Grosso.....	762	577	110	75	1 884	525	1 330	
Goiás.....	1 632	1 065	388	179	3 313	1 038	2 268	

Nº 5
FUNDAMENTAL COMUM
tivos a 1956

DOCENTE				MATRÍCULA GERAL			
MUNICIPAL		PARTICULAR		Total	Estadual	Municipal	Particular
Total	Normalista	Total	Normalista				
45 050	9 084	18 533	7 538	4 941 986	2 897 272	1 479 326	565 388
676	101	704	289	166 861	121 787	22 282	22 792
—	—	34	9	4 991	3 934	—	1 057
20	—	43	22	7 106	5 468	709	929
23	—	183	70	30 016	23 697	461	5 858
—	—	8	8	1 385	1 033	—	352
663	101	420	173	116 726	81 357	21 112	14 257
—	—	16	7	6 637	6 298	—	339
11 238	854	4 406	1 582	796 469	333 056	329 407	134 006
1 176	56	385	71	75 014	21 757	40 974	12 283
509	2	206	99	49 099	26 609	17 351	5 139
3 738	223	887	400	197 098	86 121	88 946	22 031
532	—	600	81	85 429	48 921	16 340	20 168
615	29	323	150	82 619	54 399	17 996	10 224
3 748	486	1 590	619	240 006	72 664	116 414	50 928
920	58	415	162	67 204	22 585	31 386	13 233
17 054	4 946	7 461	2 933	1 766 299	918 041	635 706	212 552
392	29	291	135	48 661	26 334	14 150	8 177
2 457	48	920	467	263 058	148 855	84 530	29 673
7 543	552	1 781	1 123	869 920	536 993	287 460	45 467
483	8	290	113	99 644	79 243	15 103	5 298
2 011	141	1 486	478	244 226	126 616	73 805	43 805
4 168	4 168	2 753	617	240 790	—	160 658	80 132
15 411	3 091	5 034	2 277	2 045 300	1 408 390	470 084	166 826
2 781	2 418	1 635	1 220	1 085 109	950 228	82 966	51 915
2 776	137	400	153	236 662	131 548	90 488	14 626
1 802	187	251	112	225 616	163 146	52 850	9 620
8 052	549	2 748	792	497 913	163 468	243 780	90 665
671	92	928	457	167 057	115 998	21 847	29 212
185	45	369	169	55 468	38 243	5 107	12 118
486	47	569	288	111 589	77 755	16 740	17 094

todos, mesmos os analfabetos, não se justificando nenhuma secreta e anacrônica resistência à mais ampla e mais democrática difusão de poder e de autonomia. A presença, ainda, entre nós das forças mofinas e estreitas da centralização é apenas a sobre-vida do arcaísmo irredutível da velha mentalidade autocrática de uma suposta elite, que teima em não desaparecer.

Tenhamos a coragem de confiar no Brasil, e confiar no Brasil é confiar nos municípios, onde se está a processar a mais nova e mais profunda revolução democrática da vida brasileira, com os milagres dos homens novos, que o voto secreto e livre, a despeito de todos os equívocos e confusões, está trazendo à responsabilidade ao lhes entregar o destino das suas populações.

Aos seus governos, que velam mais de perto do que os dos Estados e da União pelo bem-estar das populações brasileiras, deve ser entregue a responsabilidade da formação do brasileiro, no seu período mais crucial, que é o de sua infância.

Confiada ao município, enraizada na comunidade, a escola primária se irá fazer a sua mais importante instituição, objeto do amor e do orgulho locais, centro de educação das suas crianças e de vida e cultura da sua população adulta.

Dizem que não temos espírito de comunidade. como poderíamos tê-lo, se as instituições, que formam esse espírito, são todas instituições *consulares*, ligadas aos poderes centrais e distantes do Governo Federal e do Governo Estadual, olímpicas e remotas, e em rigor alienadas do espírito local, do gênio local e do interesse local?

Começemos pela escola a restauração, no Brasil, da ordem local, condição primária para que façamos ressurgir o regional e o autêntico na cultura brasileira, ameaçados e feridos pelos restos de centralização colonialista de que ainda não nos emancipamos e que tanto se refugiam ainda nas instituições educativas.

Portugal negou-nos, durante todo o tempo da Colônia, a Universidade, porque sabia quanto a educação emancipa e dá autonomia. Hoje, são os governos centrais que limitam os poderes dos municípios, já lhes restringindo os recursos, já lhes retirando a justa dignidade de instituições próprias. A municipalização do ensino primário não é uma reforma administrativa nem pedagógica, embora também seja tudo isto: é, principalmente, uma reforma política e o reconhecimento definitivo da maioria de nossas comunidades municipais. E o princípio que reivindica é, acima de tudo, o princípio da autonomia municipal.

ESQUEMA ALGÉBRICO DO PLANO PREVISTO NO ITEM 16

<p>A) <i>Base geral</i></p> <p>A' — Ensino Primário (pago p/municípios e estados)</p>	<table> <tr> <td>Professorado (salários e enc. sociais)</td> <td>048</td> </tr> <tr> <td>Resto:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Administração</td> <td>0,12</td> </tr> <tr> <td>Material</td> <td>0,30</td> </tr> <tr> <td>Fundo de construções</td> <td>0,10 0,52</td> </tr> <tr> <td>Total: 100% =</td> <td>1,00</td> </tr> </table>	Professorado (salários e enc. sociais)	048	Resto:		Administração	0,12	Material	0,30	Fundo de construções	0,10 0,52	Total: 100% =	1,00
Professorado (salários e enc. sociais)	048												
Resto:													
Administração	0,12												
Material	0,30												
Fundo de construções	0,10 0,52												
Total: 100% =	1,00												

A'' — Os recursos virão: Dos municípios: 0,20 da Renda de s/ Impostos
Dos estados: o resto do custo global.

A''' — Remunerar-se-ão os professores na base do salário mínimo do município por hora de trabalho (isto é: pagar-se-á o repouso remunerado).

$$c_p = \frac{12 \left| \frac{P_e}{40} \times a (1 + b) s_m \right|}{P_e}$$

B) *Custo dos professores por ano e por aluno*
(Férias pagas)

onde: P_e = pop- escolar do mun. (prim.)
 s_m = salário mínimo mensal
 a = % de horas de trab. diário sobre oito horas
 b = acréscimo para encargos sociais (em %)

Exemplo: Seja $p_e = 1200$; $s_m = \text{Cr\$ } 1.500,00$; $a = 0,50$ e $b = 0,40$, logo:

$$c_p = \frac{12 \left| \frac{1200}{40} \times 0,50 \times 1,40 \times 1500 \right|}{1200} = \text{Cr\$ } 315,00$$

Cr\$ 315,00 por aluno-ano, de custo global com professores, a ser pago pelo município e pelo estado.

C) *Custo global por ano e por aluno* (professores e tudo o mais)

$$c_g = \frac{c_p}{0,48} = \frac{\text{Cr\$ } 315,00}{0,48} = \text{Cr\$ } 656,25 \text{ por aluno-ano, incluindo todas as despesas.}$$

D) *Custo agregado para toda a população escolar*

$$c = p_e c_g = 1200 \times \text{Cr\$ } 656,25 = \text{Cr\$ } 787.500,00 \text{ (est. + mun.)}$$

E) *Despesa do Estado: Z = C* — 0,20 R.I. onde R.I. é a renda dos impostos

do município $Z = \text{Cr\$ } 787.500,00 - \text{Cr\$ } 400.000,00 = \text{Cr\$ } 387.500,00$

admitindo-se uma renda de impostos do município de Cr\$ 2.000.000,00.

BIBLIOGRAFIA

1. ANÍSIO S. TEIXEIRA. *A educação e a crise brasileira*, especialmente páginas 45-49, 146-148, 154-159 e 161-179.
2. AMÉRICO BARBOSA, *O trabalho, a renda e o ensino*, (CAPES.)
3. *A autonomia da educação na Bahia*, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
4. *Reforma de educação de Goiás*.
5. JAYME ABREU, *O sistema fluminense de educação*.
6. ROBERTO MOREIRA *A escola elementar e a formação do professor no Rio Grande do Sul*.
7. *Constituição Federal*.
8. ANÍSIO TEIXEIRA, *A escola pública universal e gratuita*.

ANEXO

DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS RELATIVOS A EDUCAÇÃO

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DOS E.U. DO BRASIL

CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO E DA

CULTURA

Art. 166. *A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*

Art. 167. *O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.*

Art. 168. *A legislação do ensino adotará os seguintes princípios :*

- I — *O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;*
- II — *O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;*
- III — *As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;*
- IV — *As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores;*

V — *O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; VI — Para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; VII — É garantida a liberdade de cátedra.*

Art. 169. *Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.*

Art. 170. *A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.*

Parágrafo único. *O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.*

Art. 171. *Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.*

Parágrafo único. *Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.*

Art. 172. *Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.*

Art. 173. *As ciências, as letras e as artes são livres.*

Art. 174. *O amparo à cultura é dever do Estado.*

Parágrafo único. *A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.*

Art. 175. *As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do poder público.*

Art. 5.º. *Compete à União:*

XV — *legislar sobre:*

d) *diretrizes e bases da educação nacional;*

Art. 6.º) *A competência federal para legislar sobre as matérias do art. 5.º, n.º XV, letras b, c, d, f, k, j, l, o e r não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar.*

A DOCIMOLOGIA NOS EXAMES E CONCURSOS *

HENRI PIÉRON

Da Sorbonne

Desempenham os exames papel considerável no ensino, tanto no que se refere ao ingresso como às conclusões de cursos. É certo que são pouco utilizados por ocasião do ingresso no ensino primário, embora nem todas as crianças estejam aptas a receber o ensino comum, uma vez que podem apresentar anomalias sensoriais ou de outro tipo, estados de debilidade mental, etc. O fato, porém, é que nessa idade o problema não se mostra agudo. O exame de admissão mais importante é o que se presta ao ensino médio, sendo o problema do ingresso no sexto ano um dos que provocam maiores discussões. Além desses, há ainda que considerar o exame vestibular do ensino superior.

Até recentemente, o exame de conclusão de curso constituía, também, exame de ingresso, o que dava origem a confusões desagradáveis. Com efeito, os exames de conclusão de curso devem, essencialmente, aferir a formação e a aquisição de conhecimentos no decorrer de determinado período. É necessário, por exemplo, poder-se verificar que foram bem assimilados os mecanismos de linguagem e de cálculo, como também a formação do raciocínio e, em particular, a formação do espírito lógico. Além disso, é preciso controlar-se a aquisição de conhecimentos indispensáveis às diferentes idades.

Quando se trata, porém, de exames de ingresso, o principal problema não é o passado, mas o futuro. Importa, então, aquilatar quais serão as probabilidades de aquisições ulteriores. Ora, o bacharelado era, ao mesmo tempo, o exame de ingresso no curso superior e também um exame de controle da formação educativa no curso médio. Eis a confusão que queremos apontar e debater. Sem dúvida impõe-se conhecer o valor dos métodos, mas, no final de contas, o exame é sempre como que uma balança para pesar — e que valem os pesos, que vale o próprio mecanismo da balança? Desde cedo fui levado a levantar esse problema da validade, com o objetivo de conseguir uma técnica científica para exames.

* Traduzido de *Lycées & Colleges*, out.-dez., 1956. O autor emprega o termo de formação grega *docimologie*, não consignado nos dicionários franceses, para indicar a ciência ou a arte de examinar, que nos pareceu traduzível em português por docimologia.

AS ORIGENS DA DOCIMOLOGIA

Desde a conclusão de meu curso secundário, travei conhecimento com Alfred Binet, que havia criado um laboratório de psicologia na Sorbone; logo em seguida entrei em contato com Edouard Toulouse, médico psiquiatra que pesquisava também métodos para medida da inteligência. Já em 1904, eu e Toulouse, conseguíamos elaborar uma técnica de psicologia experimental baseada no exame diferencial, com o objetivo de determinar características psicológicas diferentes nos indivíduos. Nessa época, a tradição considerava a psicologia como um dos domínios da filosofia. E como me tivesse licenciado em filosofia muito cedo, preparava-me naquela ocasião para prestar concurso de assistente de filosofia, dedicando-me ao estudo da técnica da psicologia experimental; mas alguns dos membros da banca não admitiam que recorresse à medicina, à fisiologia e ao laboratório alguém que fosse ser professor de filosofia. A uma de minhas lições, um dos examinadores propunha atribuir nota muito próxima do máximo, um 18, enquanto outro achava que aquilo não merecia mais do que 2. Houve, então, ao que parece, discussões muito vivas no júri. Finalmente, triunfei assim mesmo, mas graças ao acaso de ter sabido explicar um texto grego de Plotino, seguindo a interpretação de Bergson. Tirei daí conclusões bastante irônicas sobre a incerteza dos exames.

AS PESQUISAS COM HENRI LAUGIER

Mais tarde, isto é, em 1922, associei-me a Henri Laugier para colocar no plano experimental a técnica dos exames. Constatamos que, quando classificávamos os grupos de provas, algumas diziam respeito unicamente às aquisições de memória, outras às aptidões mentais, enquanto que outras eram muito secundárias, como a ginástica, o canto, o desenho, entre os rapazes, e a costura, entre as moças. Ora, existiam as mesmas correlações entre estas provas, como se todas fossem extremamente aparentadas. O que se concluía era que o bom aluno de exame possui certas qualidades que sempre se manifestam, qualquer que seja a natureza das provas.

Em compensação, quando aplicamos testes especiais nos capacitados intelectualmente, as correlações mostraram-se demasiado fracas, quase nulas, mesmo com provas que, não obstante, visavam à capacidade mental. Havia aí um desencontro completo entre a noção de aptidão psicológica e o merecimento do bom aluno ao certificado de estudos.

Laugier passou, então, ao nível mais elevado. Examinando a dupla correção feita para o concurso de ingresso na Escola

Normal Superior, seção de letras, êle percebeu que a correlação entre as correções era 0,82 (1 representa a identidade perfeita) para história e geografia, mas somente de 0,42 para filosofia. Isso queria dizer, praticamente, que os dois examinadores concordavam em receber 8 dos candidatos, mas não estavam inteiramente de acordo sobre os outros 12. Para história, havia um acordo de 15 sobre 20.

A INCERTEZA DAS NOTAS

Laugier estudou, em seguida, os exames para obtenção de certificados de estudos superiores de ciências. Confiaram-se as cópias das provas a três professores; a correlação entre eles variou de 0,36 a 0,81, chegando mesmo a passar de 0,58 a 0,81 quando as mesmas cópias eram corrigidas com pouco tempo de intervalo. um dos examinadores era mais estável que o outro.

Segundo a cota dos três examinadores, existiriam 41 ou 73% de candidatos admissíveis, isto é, com nota superior à média. Depreende-se daí que com um examinador seriam recebidos 41 candidatos e com outro 73; 27% dos candidatos lograram obter coincidência de notas dos dois examinadores, obtendo classificação acima da média.

Coisa curiosa: conseguiu-se que as correções fossem feitas por uma jovem bacharela recém-saída do curso de filosofia, mas sem maiores conhecimentos científicos. Suas notas estavam em correlação de 0,51 com as dos examinadores qualificados, isto é, com exceção da parte referente à composição, não existiriam inconvenientes maiores em se tomar, ao acaso, um examinador ou a jovem bacharela. Aí estavam indicações de que a validade dos exames não era satisfatória. Foi o que me levou a imaginar os princípios de uma docimologia, baseada nos métodos psicotécnicos e, portanto, numa base científica.

INVESTIGAÇÃO sobre O BACHARELADO

Foi então que a Fundação Carnegie decidiu subvencionar uma pesquisa docimológica fundamental tendo por objeto o bacharelado. Os resultados dessa pesquisa foram publicados em 1936. Confessamos que estes resultados não eram inteiramente satisfatórios do ponto de vista das opiniões expendidas. De 3.000 questionários endereçados, somente 100 foram devolvidos. De modo geral, tinha-se grande confiança nos exames, não se vendo razão para alterá-lo. Muitos examinadores recusavam a idéia de métodos mais técnicos de controle, chegando-se a mencionar, insistentemente, o direito dos próprios educadores exa-

minarem. Era, evidentemente, o espírito mais artístico do que científico o que dominava naqueles casos, chegando-se a julgar um candidato como se julga um quadro.

O importante, na pesquisa Carnegie, foram as experiências. De seis matérias escolheram-se 100 provas numa seção de bacharelado (1930), que foram confiadas a seis grupos de examinadores competentes. Estes 30 examinadores, depois de terem dado independentemente as suas notas, foram chamados ainda para explicarem os seus critérios de correção. Encontrou-se uma extraordinária diversidade de pontos de vista. Para matemática, por exemplo, tirava-se a média de duas notas dadas (uma questão teórica e um problema). Do mesmo modo, para a física. Para as línguas, havia uma tradução e uma versão.

As correlações encontradas foram: para o problema de matemática, de 0,838; para a questão teórica, de 0,807; para o problema de física, 0,861; para a questão teórica, 0,798; para a tradução latina, 0,839; para a versão inglesa, 0,748; para a tradução, 0,701; para a dissertação francesa, 0,568; para a dissertação de filosofia, 0,489.

A concordância, acima da média, dava-se à razão de 20% para matemática; de 13% para física; de 10% para a versão latina; de 16% para as provas de inglês; de 9% para a dissertação francesa e de 10% para a dissertação de filosofia.

Abaixo da média, existia mais a seguinte margem de concordância: 40% em matemática; 37% em física; 40% em versão latina; 37% em inglês; 21% em dissertação francesa e 9% em dissertação de filosofia. Isso significa que o acaso se manifesta, seguramente, em 36% dos casos para a matemática; em 50% dos casos em física e tradução latina; em 47% dos casos em inglês; em 70% dos casos em dissertação francesa e em 81% dos casos em dissertação de filosofia. Para as variações das notas entre os examinadores, a média era de 2,05 em matemática; 1,88 física; 2,97 em versão latina; 2,24 em inglês; 3,29 em dissertação francesa e 3,36 em dissertação de filosofia. A variação máxima obtida entre os cinco examinadores era de 9 pontos em matemática para 20,8 pontos em física, 12 pontos em versão latina, 9 pontos em inglês, 13 pontos em dissertação francesa e 2 pontos em dissertação de filosofia.

O NUMERO DOS EXAMINADORES

Segundo as correlações obtidas, conseguimos calcular o número de examinadores necessários para se obter uma nota que se pudesse ter plena confiança. Este número varia muito. Para dissertação francesa, êle é de 78. Escolhemos 78 examinadores competentes que foram encarregados de corrigir apenas três provas. As notas médias, para estas três provas, foram de

6,5, 8,7 e 10. Para a primeira prova, as notas extremas foram de 1 e 13 pontos; para a segunda, de 4 e 14 pontos e para a terceira, 3 e 16 pontos. É preciso dizer que se tratava de examinadores profissionais. Com um só examinador, escolhido ao acaso, a mesma prova pôde merecer 1 ou 13 pontos, enquanto que seu valor médio será de 6,5. As concordâncias, sem dúvida, dão-se mais facilmente nas notas extremas, mas, de qualquer modo, forma-se uma idéia a respeito das variações de julgamento. Nos exames que orientei, notadamente para o diploma de orientadores profissionais, instituiu-se, a meu pedido, a dupla correção para a prova escrita. Consegui, desse modo, informar-me das diferenças entre os examinadores, chegando mesmo a precisões numéricas sobre as diferenças entre os dois examinadores, muito competentes, de cada uma das seguintes disciplinas: psicologia, patologia, ciências econômicas, estudo do trabalho técnico das profissões. O resultado é que sempre se encontra, quaisquer que sejam os examinadores, aproximadamente a mesma variabilidade. A correlação média é 0,50. As variações de 5 pontos e mais, para 20, vão de 4 a 45%, isto é, em determinados casos existem 45% de candidatos para os quais a nota atribuída difere de 5 pontos ou mais. As diferenças entre examinadores são notáveis e bem assim as margens para atribuição de notas. Para a prova escrita, alguns examinadores atribuíram de 7 a 17, para a prova oral um pouco menos de 5 a 12. As notas médias são: 8 num caso, e 15 no outro. um examinador atribui, em média, nota aproximada de 15, um outro aproximada de 8. É difícil chegar-se a uma grande precisão em tais condições, e os fatos dão muito o que pensar.

O PROBLEMA DA PROVA ORAL

esses resultados limitaram-se ao domínio da prova escrita, e duma prova escrita anônima, isto é, livre de qualquer influência possível. Do ponto de vista da prova oral, não existem dados precisos, razão pela qual o Conselho Superior de Pesquisas Científicas pediu-me que retomasse o estudo auxiliado pelo meu excelente colaborador Reclin, do Instituto de Orientação. Graças ao emprego do magnetofone, fizemos pesquisas experimentais paralelas às pesquisas sobre prova escrita.

Desejava-se suprimir a prova oral, mas a resistência foi enorme. Da prova oral pode-se dizer que é a melhor e a pior das coisas. Acredita-se, por exemplo, que a oral possa retificar os erros da escrita. somente em parte isso é verdadeiro, pois só se submetem à oral os aprovados na escrita e isso se dá em vista de facilitar os exames, considerando-se o número de examinadores e o tempo que seriam necessários. Retificar o quê? Unicamente o excesso de indulgência, eliminando mais alguns

candidatos. Segundo as pesquisas feitas com grande competência por Chattelun, acredito que, para 1.500 candidatos em 1936, 52% eram eliminados na escrita e somente 8% na oral, isto é, a prova escrita, em última análise, é o fator determinante.

Para que a oral permita o verdadeiro julgamento de um candidato é necessário um excelente examinador, pois do contrário essa prova pode ser extremamente perigosa. Com efeito, existem examinadores caprichosos, com simpatias e antipatias, como no caso pessoal narrado pelo lastimado Leriche. Com um excelente examinador, a oral permite aprofundar o julgamento e, sobretudo, investigar as capacidades intelectuais de um candidato, distinguir o mero "decorador" de um espírito reflexivo, o que nem sempre é fácil na prova escrita. A oral pode desempenhar um papel útil, mas, para tanto, exige condições especiais.

como se vê, o problema do aperfeiçoamento dos exames é complexo. Exige, de antemão, a formação de examinadores. Será admissível que, sem nenhum preparo, um professor possua a técnica e as qualidades que se deve exigir de um examinador?

A MEDIA ESTATÍSTICA

Quando observamos séries de indivíduos, vemos que elas se agrupam em torno de determinada média. Para a estatura, por exemplo, encontramos muitos indivíduos de estatura média; encontramos depois estaturas cada vez mais raras que se desviam desta média, por excesso ou por deficiência. Os exames psicotécnicos nos mostram que para as aptidões intelectuais tudo se passa da mesma maneira. Obtêm-se as mesmas curvas em forma de

sino das frequências dos diferentes estados. Ao examinador será útil, por conseguinte, saber que sobre um grande número de provas que lhe confiamos ele tem probabilidades de alcançar uma curva em forma de sino. Essa curva só é válida na medida em que consideramos as provas como correspondentes a níveis diferentes. Com provas muito fáceis, quase todos acertam e a curva é dita em G, isto é, o ápice das frequências atinge os altos valores. Com provas muito difíceis, ao contrário, todo mundo leva zero, não havendo meio de se estabelecer a cota. Quando se trabalha em psicotécnica com testes, o teste é satisfatório para determinado nível na medida em que se obtenha a curva em forma de sino. Se não a obtemos, é que o nível da prova não foi adaptado ao meio que desejamos examinar.

Mesmo nesse caso mais satisfatório, o hábito de se estabelecerem aprovações ou admissibilidades de acordo com a média, é um erro fundamental. A zona média próxima de 10 é, com efeito, suficientemente ampla para que seja indiferente a classificação abaixo ou acima da média. Nesse caso, então, torna-se desnecessário examinar: um sorteio resolveria tudo.

Se se deseja operar uma divisão em tais condições, é preciso que se tome um ou dois terços dos candidatos, e nunca a metade; se tomamos a metade, podemos estar seguros de que nos enganaremos em número considerável de casos. não se conseguirá concordância senão para os primeiros ou para os últimos, eis os fatos que os dados experimentais nos revelam.

PROVAS MAIS OBJETIVAS

No controle dos conhecimentos, como no dos mecanismos, podemos imaginar provas mais objetivas como, por exemplo, sondagens análogas às que se empregam em estatística demográfica. É preciso sondar os conhecimentos não ao acaso de uma ou duas questões, mas com uma certa amplitude. Para os mecanismos podemos operar do mesmo modo. Se desejamos conhecer a capacidade de um indivíduo em ortografia, o melhor teste será o ditado, o ditado racionalizado, igual para todos, com as mesmas dificuldades e as mesmas possibilidades de notas. In-crepa-se, há muito tempo, que o ditado é um processo cômodo, mas antigamente êle era imposto nos exames. Para as telefonistas o ditado desempenhava um papel essencial. Nos trabalhos de orientação, acabou-se por protestar contra o seu uso, pois não importa saber se a telefonista conhece ou não ortografia; já para uma dactilógrafa ainda seria compreensível. É necessário, pois, que indaguemos sobre o que visa o exame quando se quer fazer uma seleção.

E finalmente é preciso não esquecer que não convém julgar os candidatos em função de um preparo de última hora sobre conhecimentos que são rapidamente esquecidos. Muito mais importante é ensinar alguém a se servir de instrumentos de trabalho do que acumular noções na memória. De resto, não é necessário ensinar alguém a se servir de todos os instrumentos. Ensinaram-me a extrair raízes quadradas e nunca tive necessidade de extrair uma raiz quadrada, pois existem as tábuas de logaritmos. Por que impor um esforço especial para a aprendizagem de certa coisa difícil de que nunca nos utilizaremos? Impõe-se adaptar o ensino às necessidades, ao futuro do indivíduo.

Importa considerar somente o aspecto seletivo. Eis aí o problema mais importante e o mais difícil, pois é o que decide sobre o ingresso no ensino médio e no ensino superior. Nos Estados Unidos, o ingresso numa Faculdade de Medicina tornou-se particularmente difícil: atribuiu-se mais importância às provas de capacidade intelectual. Trata-se de saber o que se poderá fazer, e não o que se fez até então. Existem bons alunos do curso primário que fracassam no secundário, assim como existem bons alunos do secundário que fracassam no ensino su-

perior porque, em cada caso, sempre se exige alguma coisa a mais. Mesmo no secundário, podemos ver baquearem no bacharelado alunos que mantinham as melhores classificações nas primeiras classes. É esta evolução que convém prever, e eis aí o problema essencial da orientação profissional a que me dedico há muitos anos.

NADA DE RECEITAS NOS CONCURSOS

Outro ponto importante é a influência que exercem os professores nos concursos. Atualmente as escolas superiores enfrentam um duplo problema: o dos candidatos e o dos professores que os preparam. Reconheço que a formação dada pelos professores seja relevante, mas existe também, em alguns, uma tendência para ensinar "colas", para indicar respostas que con-venham a este ou àquele examinador, e que muito facilitam a aprovação.

Em suma, falseiam-se a balança e os pesos pela preparação para concursos. Sustento a tese de que não deve existir concurso com provas para as quais possa ser feita preparação prévia. Sem dúvida precisamos nos assegurar da existência de uma determinada bagagem de conhecimentos, mas isso, entretanto, seria tarefa de um exame preliminar que não deve intervir na classificação final; constitui um elemento de seleção. não se podem admitir, evidentemente, pessoas que não possuam certo nível de conhecimentos, mas o essencial consiste nas aptidões para solucionar problemas que não têm receitas.

O vício de nosso ensino é o de indicar receitas para a solução de problemas. A crianças de inteligência mediana, por exemplo, é necessário ensinar-se a regra de três, pois elas não a encontrariam sozinhas. Os concursos, porém, são instituídos para revelarem as inteligências capazes de resolver os problemas sem esse tipo de mecanismo. não receio passar por revolucionário ao dizer que o concurso para a Politécnica está sendo uma catástrofe para o país. Esgotam-se os jovens numa forma de preparo que se assemelha a um treinamento esportivo para bater um recorde. Quando eles chegam, estão quase sempre exaustos por causa desse esforço intensivo e, em suas carreiras, correm o risco de cometer erros graves.

A ORIENTAÇÃO NECESSÁRIA

No que concerne aos exames seletivos propriamente ditos, é preciso conceber certas reformas, e cogita-se, aliás, disso, há algum tempo, na comissão de reforma do ensino. Importa criar

um ciclo de orientação através do qual possamos acompanhar uma criança durante muito tempo por meio de provas que permitam melhor conhecê-la e orientá-la. Seria falso empregar métodos brutais de seleção que ponham de lado os não eleitos. Devemos tirar partido de todos e, por conseguinte, explorar as capacidades de cada um para se saber de que maneira êle poderá triunfar. A orientação é o fator mais importante na organização do ensino, não apenas do curso secundário, mas também das escolas especiais que, no momento atual, são as de engenharia. Reconheço que existe uma grande preocupação com este problema. Só desta maneira, entretanto, evitaremos os erros dos exames e obrigaremos a que se renuncie às nefastas "preparações" para concursos.

FUNÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS DA ESCOLA

J. ROBERTO MOREIRA

Do INEP

1. como E POR QUE SURTIU A ESCOLA

Há um caminho comum, não elaborado, espontâneo, segundo o qual as atividades humanas tendem a se intercomunicar. A criança é naturalmente curiosa e imitativa. Ela se interessa espontaneamente pelo que vê os outros fazerem e, por isso, procura reproduzir ou imitar, adquirindo habilidades rudimentares. O aprendiz de doze, treze ou quatorze anos, que trabalha em uma oficina, aprende, imitando dos operários, as habilidades necessárias ao exercício da mesma profissão. É possível que, de vez em quando, um ou outro operário lhe dê alguma instrução no sentido de como fazer isto ou aquilo, mas não lhe diz porque; tal instrução, simples e rudimentar, é, porém, exemplificada e, por este motivo, é que tem eficiência. O aprendiz consegue fazer o que se lhe manda, menos porque lhe disseram como, do que por ter visto concretamente esse "como" e podido, assim, imitar, e isto — é óbvio — porque, sendo humano como o outro, pode fazer o que êle faz.

É claro que nessa aprendizagem, além da imitação, interferem outros fatores, como o desejo de adquirir uma profissão, as sanções que lhe são impostas pelos superiores, reprimendas, etc, além de alguma emulação constituída geralmente pelo progresso que realiza, pelo ganho monetário que obtém, etc. De forma semelhante, certas atitudes básicas são transmitidas às crianças pela disciplina familiar, através de histórias, de conselhos, de proibições e recomendações por parte dos pais, dos irmãos mais velhos e de outros parentes mais chegados. Esta educação informal, não elaborada, se realiza permanentemente em qualquer tipo de sociedade. Nas comunidades mais primitivas basta comunicar o conhecimento necessário e fazer com que o grupo se mantenha unido, o que muitos julgam ser o objetivo básico de toda a educação. Esta forma de educar é, porém, sujeita a certos defeitos.

O conhecimento prático ganho por ela, isto é, por imitação ativa, é naturalmente deficiente, porque se realiza sem compreensão de meios e fins, sem a certeza de que é o processo mais

adequado para a própria prática em que consiste. O que se conhece é conhecido apenas como sendo capaz de responder a condições externas e não em suas bases, em suas condições de .. eficiência e de economia. Eis por que tais processos, tal forma de ação educativa só podem ser justificados de um ponto de vista empírico-prático.

Cumprirão seus fins, mas ninguém saberá bem por que, à falta de justificação teórica ou de razões. A menos que este defeito seja corrigido, a atividade corre o perigo de se transformar em rotina cega em que tudo quanto é incidental, ocasional, não essencial deixa de ser distinguido claramente do que é básico e realmente fundamental na natureza das coisas e, portanto, na base racional ou inteligente do próprio comportamento.

Isto é a fonte de outro defeito importante que é a inflexibilidade: uma determinada rotina pode ser grandemente útil e ser aprovada, isto é, ter êxito em certas circunstâncias normais, mas pode falhar completamente se tais circunstâncias fugirem ao comum, ao habitual. Quando a situação muda, tanto o mestre ou modelo de tal rotina é deixado sem apoio e orientação, como a criança, ou quem aprende, fica entregue à própria sorte e sujeito aos azares dos fatos extraordinários que ocorrem. Isto, naturalmente, a menos que, por um processo de ensaio e erro, se chegue à solução da situação extraordinária, mas que, mesmo assim, só terá valor futuro se vier a repetir-se permitindo a renovação do mesmo ensaio e, portanto, a memorização do comportamento, conduzindo à criação de nova rotina. Só pelo conhecimento das causas e condições dos fatos que estão associados, de uma ou de outra maneira, ao nosso comportamento, é que realmente aprendemos com eficiência, e isto significa, em outras palavras, com capacidade para adaptar nossa atividade às circunstâncias variáveis do mundo físico e social em que vivemos. Temos, assim, que só o conhecimento racional, de base experimental e, portanto, com valor científico, é que nos pode livrar da escravidão a que nos submete a rotina cega. Daí, a razão pela qual as culturas primitivas, fracas de teorias racionais, de base experimental, são tão clara e fatalmente dominadas pela rigidez dos costumes e hábitos coletivos.

Além dos inconvenientes já apontados para a educação ou aprendizagem por simples imitação, é preciso considerar, ainda, que as rotinas assim adquiridas têm por objetivo atender, muitas vezes, a necessidades e a interesses isolados. Então, em função destes fatores, que não são gerais e comuns a todos os homens, surgem elaborações míticas para justificar o que se faz e o que se transmite por esse modo de educação. Evidentemente, não se leva o indivíduo, por tal método, a uma adaptação perfeita e satisfatória às condições do meio social e físico, porque, na realidade, consciente ou inconscientemente, êle foi enganado. No

dia em que tomar conhecimento deste fato, tenderá a revoltar-se contra a situação em que viveu e em que se desenvolveu, podendo

ser levado a atos e práticas de conseqüências desastrosas para a própria sociedade. Por esta razão, insistem alguns filósofos norte-americanos em que a integração legítima e estável do indivíduo na sua sociedade, bem como a conservação e o desenvolvimento da cultura dessa mesma sociedade, só poderão ser obtidos se, nos processos educacionais correspondentes, a assimilação fôr baseada em princípios universais, fundamentados na observação, isto é, na experiência, na compreensão das relações e do mútuo condicionamento dos diferentes fatos e atos humanos. Evidentemente não queremos afirmar que a aquisição de comportamentos, atitudes, modos e padrões de uma sociedade será mais forte, mais adequada, se baseada na inteligência e na razão. A experiência está a nos mostrar diariamente que simpatias despertadas pela familiaridade e os processos retóricos ou demagógicos de levar indivíduos à ação, bem como exemplos heróicos e outros fatos semelhantes, podem despertar devoção intensa e mesmo sacrifícios tremendos, embora dirigidos ou orientados por propósitos nem sempre justificáveis quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista puramente racional. O que pretendemos dizer é que comportamentos inteligentemente adquiridos, atividades racionalmente baseadas, desde que praticadas com constância, repetidamente, sempre que possíveis, evitarão a rotina cega que pode contribuir para o atraso social e para o mal-estar dos homens.

Desde que as sociedades humanas atingiram a um estágio de desenvolvimento em que estes fatos foram compreendidos, a escola tornou-se uma necessidade social. Neste sentido podemos dizer que a educação formal, organizada e dirigida, das civilizações bem desenvolvidas, é nada mais, nada menos do que a tentativa de vencer esses defeitos graves das rotinas sociais e do comportamento, adquiridas por simples imitação, simples repetição do já feito.

Vemos assim que, se a educação institucional ou formal é apenas um aspecto parcial, talvez não tão importante e tão am-

lo quanto a não intencional, da educação como processo social, é esse aspecto parcial, porém, de suma importância. O que se pretende realizar através dele é a orientação geral de toda a educação em todas as suas formas e modalidades, mesmo no que ela tem de espontâneo, de não orientado, de não dirigido, de não intencional. Isto porque, se, através da escola, das formas institucionais de educação, conseguirmos criar nos indivíduos e nos grupos humanos em geral a atitude e o hábito de agir em função de razões bem fundamentadas, experimental ou fatalmente, estaremos reduzindo de muito os inconvenientes da simples a cega imitação que leva àquelas rotinas que temos caracterizado em seus defeitos e perigos.

não é difícil compreender, em face do que acabamos de expor, porque, ainda no século XVII, John Locke disse que importa muito mais transmitir, através dos processos escolares, hábitos de pensar, de raciocinar, de observar, chegando a interpretações, hipóteses e teorias, do que transmitir o conhecimento pronto por simples via mnemônica. Nestas condições, o processo de aprendizagem é mais importante do que o conteúdo dessa aprendizagem. Se assim é, a função primordial da escola não pode ser a de transmitir informações e conhecimentos, mas a de exercitar o indivíduo no uso de suas funções racionais de sua inteligência, no comportamento usual, de cada dia, seja qual fôr o seu motivo, seja qual fôr a condição que o determine.

Mas esta já é uma consequência das instituições escolares; não corresponde propriamente ao que se teve em vista quando foram organizadas e instaladas as primeiras escolas nas civilizações historicamente conhecidas. Importa, pois, conhecer essas condições, a fim de melhor se compreender a evolução das instituições escolares e, através dessa evolução ou transformação no tempo, compreender as atuais funções da escola nos seus diversos graus, ramos e, portanto, nos seus destinos ou fins.

Ninguém sabe quando e como surgiu a primeira escola. Evidentemente nas civilizações mais antigas do Oriente Médio já encontramos referências a professores e a escolas. Mas não se sabe se elas teriam sido as primeiras e, se o foram, como surgiram. Por isso se formulam algumas hipóteses a esse respeito. não julgamos que qualquer delas, isoladamente, seja suficiente e capaz para explicar o fato em vista. O mais provável é que todas expliquem, de per si, parcialmente, devendo-se, portanto, somá-las ou integrá-las num sistema de explicação que, então, sim, provavelmente poderá esclarecer o porque e o como das instituições escolares no seu surgimento.

uma dessas hipóteses diz respeito à divisão e à organização do trabalho. Enquanto o trabalho era comum a todos os membros da sociedade, isto é, não era diferenciado e não exigia especialização, poderia ser apreendido por todos, através da simples imitação de que falamos há pouco. Desde que, porém, a sociedade se tornou gradativamente mais complexa, diferenciando-se as funções sociais, o trabalho passou a organizar-se através da divisão específica das tarefas. Criaram-se então os grupos de trabalho, alguns praticando atividades simples, de fácil aprendizagem, outros atividades mais difíceis, mais delicadas, que exigiam aprendizagem ou iniciação mais ou menos longa. Surgiu, assim, a necessidade de organizações que se encarregassem de tal iniciação de aprendizagem, a fim de providenciar a mão-de-obra necessária aos diferentes setores de atividade produtiva. Estaria, aí, um começo de organização destinada espe-

cialmente à transmissão de conhecimentos práticos. não era, porém, ainda, a escola, porque esta se destinaria a outro tipo de atividades. Mas já havia intencionalidade, propósito de educar, de treinar, de fazer com que certos indivíduos, ainda em fase de crescimento, adquirissem determinados comportamentos, habilidades, atitudes.

Outra hipótese, que se formula para explicar o surgimento das instituições escolares, se relaciona com as atividades religiosas e principalmente com as que dizem respeito à função sacerdotal.

À medida que os povos se foram organizando em nações, reinos, ou impérios, a função que primitivamente pertencia ao feiticeiro e se destinava a satisfazer certas necessidades míticas dos povos, se transformou, crescendo em complexidade, assumindo aspectos de responsabilidade pela moral coletiva, pela orientação do povo, além de outras de natureza política e, não raro também, de natureza econômica. É conhecido, a este respeito, o poder das funções atribuídas aos sacerdotes egípcios, que, em certa época histórica da civilização que se implantara no vale do rio Nilo, tiveram maiores poderes e maiores responsabilidades que o próprio faraó e sua corte. Por isso, pela complexidade das funções exercidas pelos sacerdotes, elas não poderiam ser atribuídas a qualquer um; era necessário que indivíduos escolhidos por seus dotes de aptidão e capacidade, ou por condições hereditárias e, portanto, sociais, fossem especialmente preparados para o exercício de tão importantes funções. Surgiram assim instituições, dirigidas e organizadas pelos próprios sacerdotes, que se encarregariam dessa preparação e desse treinamento para a vida eclesiástica.

Até certo ponto essa última hipótese não contradiz a primeira porque a preparação para a vida eclesiástica não deixa de ser também uma preparação para a vida de trabalho, pois é evidente que os sacerdotes viviam, obtinham o seu sustento, o seu poder, do exercício da função sacerdotal, que, assim, tinha um grande sentido profissional. Podemos, pois, considerar esta hipótese como complementar da primeira, segundo a qual, a institucionalização da educação teria resultado da crescente especialização das funções sociais, no sentido da profissionalização de atividades. Disso parece haver prova suficiente em documentos escritos que nos chegaram das mais antigas civilizações orientais. Entre os habitantes da Suméria, entre assírios, babilônios, etc, o aprendizado artesanal pela iniciação numa determinada profissão, como a de pedreiro, carreiro, ferreiro, etc, chegou a ser objeto de prescrições legais, ou melhor, de determinações do Governo real. Mas, ao mesmo tempo, essa diferenciação progressiva das funções sociais criava necessida-

des profissionais de outro tipo, talvez de aprendizagem mais refinada, mais longa, mais difícil.

Durante muito tempo os homens registram fatos e acontecimentos apenas de modo comemorativo, através de desenhos, de gravações, de esculturas. Desde que, porém, as relações sociais começaram a se complicar, tornando-se mais complexas, obrigando ao surgimento de novas instituições ou organismos sociais, a necessidade de registrar os fatos de modo esquemático, compreensível, mediante símbolos inteligíveis, impunha, quer tendo em vista o controle, quer a possibilidade da transmissão de regras, de normas, de princípios de ação e de trabalho. Surgia, assim, a escrita que passou a impor aos homens um novo gênero de atividade: escrever e ler. uma terceira hipótese a respeito do surgimento das instituições escolares corresponde justamente à necessidade de transmitir a habilidade de escrever; a escola teria surgido, em suma, para ensinar a ler e a escrever.

Contudo, nem esta hipótese contradiz a primeira, porque, nas antigas civilizações e mesmo na Idade Média e nos começos dos tempos modernos, ler e escrever eram atividades exercidas apenas por certos grupos de pessoas, por certas classes sociais, **que** tinham necessidade dessa habilidade para o exercício de suas atividades profissionais (eclesiásticas, políticas, literárias, etc). Assim é que Assurbanipal, rei assírio, falando de sua formação, disse que lhe fora necessário adquirir a compreensão de todas as artes da escrita. Além disso, criaram-se, nas civilizações antigas, funções profissionais específicas, que requere-ram, por sua vez, profissionais também especializados. Eram os escribas de que nos falam os papiros do velho Egito, e que chegaram a ter importante prestígio social. "O homem ignorante" — diz um desses papiros, de autoria anônima — "é como um jumento pesadamente carregado; tem que ser dirigido por um escriba." E o outro papiro aconselha: "põe-te a trabalhar e torna-te um escriba, porque serás um diretor de homens". Certamente tais conselhos se referiam à função que teriam os escribas na escrituração dos negócios privados e públicos, sendo, portanto, homens de quem, até certo ponto, reis e ricos comerciantes dependiam.

Do exposto, verifica-se que a escola surgiu na humanidade quando esta atingiu certo grau de desenvolvimento, num sentido pragmático ou utilitário, se é verdade que as hipóteses aventadas são legítimas. É possível que elas sejam completadas por outras, que lhe dêem sentido mais culturalista ou espiritual, o que, porém, não as invalida completamente. Segue-se, portanto, que a escola surgiu para uma função específica, entre outras funções sociais. Sua intenção inicial não foi a de controlar ou dirigir e orientar a ação educativa de todas as instituições sociais, determinadas pela especialização de funções e

pela crescente complexidade das relações humanas. A escola surgiu para uma função de aprendizagem menos do que para uma função educativa integral. Seu primeiro propósito não foi formar o homem, desenvolver todas as aptidões socialmente úteis; foi tão-somente o de transmitir algumas técnicas especializadas que deveriam ser adquiridas por certos grupos de pessoas de determinada sociedade.

Era, assim, a escola primitiva muito semelhante à nossa escolinha primária, tão pobre, tão simples, que se espalha por todo o interior brasileiro e que tem apenas a modesta função de ensinar a ler e escrever, quando o consegue.

2. COMPLICAÇÃO E ALARGAMENTO DA FUNÇÃO ESCOLAR

A capacidade de esquematizar atos físicos e atos mentais por meio de símbolos que resumem, em fórmulas simples e inteligíveis, o conteúdo desses atos, pôs ao alcance do homem um extraordinário poder. Foi o que significou a invenção da escrita. Desde logo, quando os homens passaram a utilizá-la mais intensamente, aqueles que se tornavam capazes de compreender o jogo dos símbolos gráficos, passaram a ter maiores possibilidades de êxito e de prestígio social. Conseqüentemente, a escola, como instituição em que os indivíduos eram treinados para aquisição dessa habilidade, passou a ter importante e decisiva função social.

Através da escrita e da leitura, os pensamentos e os atos humanos puderam ser transmitidos à distância, quer no espaço, quer no tempo, isto é, tornou-se possível ao indivíduo de uma época saber o que fizeram indivíduos de épocas mais remotas, como, também, transmitir de um lugar, a muitas e muitas milhas de distância, o pensamento e os atos praticados por indivíduos ou grupos diferentes. Isto significava, em última análise, a possibilidade de sociedades ou grupos humanos, distintos e distantes geográfica e historicamente, se influenciarem mutuamente. Criava-se, portanto, um poder novo de educação ou de condicionamento dos atos e atitudes dos indivíduos, das classes sociais, das nações e povos diferentes. As diversas espécies de literaturas se multiplicaram e se desenvolveram, progressivamente, criando para os próprios indivíduos o problema da seleção e do domínio do melhor conteúdo desse formidável manancial de cultura que os homens estavam criando.

Na Grécia antiga tivemos um primeiro exemplo do poder de influência e condicionamento de atos e atitudes humanas pela literatura. Os gregos, povo de mercadores e de guerreiros situado geograficamente num ponto estratégico entre o mundo europeu e o mundo asiático, entraram praticamente em contato

com todas as civilizações do seu tempo, delas carregando para o seu país os documentos escritos a que tiveram acesso. Vimos, então, surgir na Grécia as mais descontraídas escolas filosóficas, políticas e morais como o "sofismo", o "epicurismo", o "estoicismo", o "idealismo", posteriores às cosmogonias pluralistas e monistas dos primeiros séculos filosóficos. Tal variedade de pensamento, que se oferecia à mocidade, favorecida pelo individualismo que se desenvolvia na sociedade grega, criava um problema na orientação das gerações novas, porque estas não sabiam como se orientar racionalmente, ficando expostas à ação daquelas idéias que lhe oferecessem maior ou menor simpatia, muitas vezes em função da personalidade dos seus autores, e não do conteúdo dessas mesmas idéias. Julgou-se mesmo, como Rousseau já nos tempos modernos, que a cultura intelectual, favorecida e desenvolvida pela palavra escrita, podia constituir-se em mal social. Por isso, vários moralistas e filósofos, interessados na sorte da sociedade grega, procuraram o meio de corrigir as conseqüências — que eles julgaram desastrosas — dessa influência exercida por modos de filosofar tão díspares. No que até nós chegou dos ditos e escritos de Sócrates, Platão e Aristóteles, parece bem claro que não bastava ensinar a escrever e a ler à juventude; seria preciso também ensinar-lhe o que ler e sobretudo como assimilar, criticar e dominar o pensamento alheio. Esta seria uma função própria da escola. Por isso, os gregos souberam atribuir importância extraordinária à função escolar que, assim, se ampliava, tornava-se mais complexa, porque passava a ter uma responsabilidade muito maior que a de simples transmissão das técnicas culturais básicas da leitura e da escrita. Na própria organização do sistema escolar grego, predominante já na época de Sócrates, encontramos a indicação clara dessa ampliação e complicação da função escolar. O sistema educacional grego compunha-se de instituições de diferentes níveis — elementar, médio e superior. A própria escola de gramática, que era a escola elementar, também conhecida como "didascália", tinha mais que a simples função de ensinar a ler e a escrever, pois já nesse tempo era imprescindível também saber calcular; mas isso não era tudo, porque, ao ensinar a ler, preocuparam-se os gregos com o material de leitura, para a qual escolhiam trechos adequados de Homero, Hesíodo e Esopo, que também serviam, por meio de ditado, para motivo de aprendizagem da escrita. Vê-se, portanto, que na escolha desse material de leitura já residia uma intenção de orientação ou condicionamento moral das atitudes e hábitos mentais das crianças. Aristóteles, referindo-se às instituições escolares, reconheceu que, até certo ponto, as suas funções estão sujeitas à política, de modo que cada espécie de estado ou nação teria seu tipo apropriado de educação institucional. Nesta, êle distinguiu pelo menos três espécies:

- a) educação do corpo pela ginástica;
- b) educação da afetividade, pelas artes e pela prática moral;
- c) educação da razão, pelas ciências e a filosofia.

Através dessas três formas educacionais é que surgiria o homem sereno e sábio, ideal inatingido da cultura grega.

Até certo ponto, as instituições educacionais gregas tentaram cumprir o programa esboçado e justificado por Aristóteles, mesmo antes de êle ter nascido. As escolas de gramática ou "didascálias" se completavam desde logo entre os helenos, pelas escolas de música ou "citaristas", em que se aprendia a tocar a lira e a flauta, como um desenvolvimento harmônico, complementar ao literário. Além disso, havia ainda as escolas de ginástica ou "palestras" dedicadas aos exercícios físicos, entre os quais sobressaíam os jogos e esportes, como meio não só de desenvolvimento corporal harmônico, como também de formação moral.

Temos aí, conseqüentemente, não mais uma questão de ideais pedagógicos, mas de realização concreta, que ampliavam extraordinariamente as responsabilidades, os objetivos e fins das instituições escolares. Naturalmente, tal complicação de objetivos e fins escolares criava um sem número de problemas para os quais importava encontrar solução adequada, tais como os problemas de provimento de mestres, de determinação de meios ou métodos pedagógicos, e outros semelhantes, a fim de que realmente a escola pudesse atingir os seus objetivos. Não sabemos até que ponto a escola grega foi eficiente; sabemos, sim, que a civilização grega foi a origem, pode-se dizer, da civilização ocidental, no que esta tem de culturalmente mais profundo e racional. É fato histórico, entretanto, que politicamente e economicamente os gregos, depois de alguns resultados brilhantes quando se defrontaram com os povos orientais, vieram a perecer em face de lutas intestinas, de rivalidades entre cidades e estados da mesma civilização e cultura, em face de ambições, de conflitos de interesses, de falta de coesão nacional, de ausência de suficiente educação cívica. Se a escola grega foi, em certa medida, responsável pela transmissão e conservação da extraordinária cultura intelectual que eles nos legaram — base da ciência e da filosofia ocidental — não foi, todavia, capaz de preservar a sociedade grega em sua organização como nação politicamente unida. Vemos assim que, pelo menos nesse exemplo clássico, a escola não pode responsabilizar-se pela destinação dos povos ou sociedades.

Se povos, que conseguiram organização temporal mais coesa e estável, tiveram uma institucionalização escolar menos ambiciosa, provável nos parece que seria legítimo admitir a hipótese de que a unidade e a coesão social e política dependem menos da escola que de outros fatores. Não é difícil encontrar alguns

exemplos neste sentido. Os romanos, cujo império crescente se desenvolveu, perdurando quase um milênio, podem ser um exemplo a explorar. Mas a civilização romana também passou, porque — segundo a história — nada há de eterno nas sociedades humanas. O sistema escolar romano foi mais modesto e menos ambicioso que o dos gregos. É interessante, nesta exposição, discutir alguns de seus aspectos.

O início de um sistema de escolas privadas em Roma data de, aproximadamente, trezentos anos antes de Cristo, quando a influência grega começou a se fazer sentir sobre a cultura romana, o que Catão, o Antigo, combateria com extraordinária veemência. Tais escolas, inicialmente organizadas por preceptores gregos — escravos ou imigrados — foram uma adaptação simplificada das que se organizaram em Atenas, depois das guerras persas. A partir de Vespasiano (69-79), os imperadores romanos começaram a auxiliar a manutenção de escolas, principalmente as de nível médio e superior. O sistema típico dessa época era aproximadamente o seguinte: à base do sistema estava naturalmente a escola primária (ludus) para meninos de 6 a 12 anos, tendo por fim ensinar a ler, escrever e calcular. O romano não parecia atribuir grande importância a essa primeira iniciação na vida cultural, tanto assim que não prestigiava a escola primária, cujo professor se localizava numa posição inferior de prestígio social, ao mesmo tempo que eram irregulares as taxas que lhe pagavam, motivo pelo qual a escola devia funcionar em qualquer lugar, ao ar livre, num canto de praça, no pórtico de um templo. A essa instituição se seguia outra de maior prestígio; era a escola de gramática, a escola secundária, para rapazes de 12 a 16 anos de idade, destinada às classes superiores da sociedade, sendo os professores mais bem pagos, conseguindo certo prestígio na sociedade. Tais escolas se encarregavam sobretudo do ensino de gramática e literatura. Vinham a seguir, na graduação de níveis escolares, as instituições destinadas ao ensino de retórica aos jovens de mais de 16 anos. Eram as principais escolas superiores romanas e tinham por objetivo formar o orador, isto é, o político e o administrador romano. Seu currículo compunha-se das sete artes liberais: gramática, retórica, dialética (ou lógica), música, aritmética, geometria e astronomia. Além das escolas de retórica, Roma imperial teve ainda outras superiores, dedicadas à medicina, ao direito, à arquitetura, às belas-artes, etc. como se verifica, as instituições escolares romanas não tinham outra pretensão que a de transmitir conhecimentos, preparando seus alunos para as atividades intelectuais exigidas por diferentes espécies de profissões, destacando-se, entre elas, a de orador, que era — como dissemos — sinônima da de político ou administrador. Apesar de alguns autores latinos, como Cícero e Quintiliano, terem escrito sobre como se devia formar, moralmente, o

orador, além de se cuidar da sua preparação intelectual, a verdade é que as escolas romanas não tinham preocupação moral ou outra função diferente daquela de transmitir conhecimentos, de treinar ou preparar para um gênero de atividade específica: a atividade intelectual. Não era, portanto, uma escola formadora, mas tão-somente uma escola preparadora ou, em melhores palavras, uma escola de simples treinamento mental.

Esta natureza da escola se explica por fatos da própria sociedade de então; os romanos, por tradição, confiavam a formação moral, a formação da personalidade e do caráter a outras instituições, principalmente à família. Tanto assim é que, nos primeiros tempos de sua história, não apresentaram nem instituições escolares, nem teorias educacionais. Do ano 509, antes de Cristo, quando se instaurou a República, até o ano 300, a educação era quase exclusivamente familiar. Tinha objetivos práticos que visavam a inculcação das virtudes domésticas, o conhecimento da lei estatal das "Doze Tábuas", a prática de atividades agrárias, da guerra e da política, e o principal meio de que se utilizava para realizar essa educação era a aprendizagem por participação e imitação. Os mestres eram o pai e a mãe, cada um naquelas atividades que lhe competiam em virtude da divisão do trabalho doméstico.

Povo de agricultores, que constituíam uma aristocracia agrária, organizaram-se patriarcalmente, de modo que a autoridade — do pai sobre os filhos, do marido sobre a mulher, do senhor sobre os escravos — decorrente dessa organização, era consagrada por uma religião doméstica de deuses e manes cujo grande sacerdote era o chefe da família. Quando, mais tarde, se viram na contingência de instituir escolas para a iniciação dos jovens nas atividades intelectuais necessárias à vida da nação, não podiam os romanos, em virtude da sua tradição, pretender atribuir a essas novas instituições uma função que sempre reservaram à organização familiar. Por outro lado, no problema de resolver as relações políticas do indivíduo para com o estado e do estado para com os diferentes grupos sociais que o constituíam, confiaram muito mais na organização jurídica, determinada por leis estudadas e propostas por cidadãos mais velhos e mais experimentados — os senadores, os pais da pátria — do que na possibilidade de condicionar a formação cívica dos indivíduos pela educação escolar. Naturalmente, quer a sua organização familiar e, portanto, os seus costumes e padrões morais, religiosos, quer a sua organização política, o seu corpo jurídico e, conseqüentemente, os seus valores e padrões cívicos, necessariamente tinham que ser garantidos através da educação não intencional, fora das instituições escolares, independentemente delas, apesar delas, como veio a acontecer nos últimos tempos do Império, antes da invasão dos povos bárbaros. Temos, pois, aí, um exemplo clássico de limita-

ção das funções educacionais da escola, em virtude de se atribuir a outras instituições da sociedade função educativa não controlada, não dirigida, em virtude das próprias funções atribuídas a essas organizações.

Nos dois exemplos citados, ambos localizados temporalmente na antigüidade clássica, temos uma demonstração de como as funções educacionais da escola se podem complicar ou simplificar, tudo dependendo do que a sociedade, em que se localizam tais instituições, vier a exigir delas. Entre os gregos se lhe atribuíram tarefas das mais importantes e transcendentais, quais sejam a de formação moral e cívica do cidadão -e a formação do homem sereno e equilibrado, da personalidade do sábio que foi o supremo ideal da cultura grega; entre os romanos se atribuiu a outras instituições sociais a função não só de garantir a vida cívica, a vida política e a vida moral dos cidadãos, como também a de transmitir os valores e padrões constituídos e consagrados por essa mesma vida, cabendo à escola uma função simples, reduzida a simples transmissão de conhecimentos e de treinamento mental.

O leitor pode concluir facilmente que determinar quais sejam as funções sociais da escola depende muito mais da própria estrutura da sociedade em que se localize a escola, do que de intenções e de filosofia da educação, formuladas de um ponto de vista puramente ideológico ou puramente individualista. Nestas condições, se quisermos determinar o conteúdo da educação ministrada pela escola, é imprescindível, antes de mais nada, obter o conhecimento das exigências que a sociedade, na sua organização, faz à escola.

Se considerarmos o currículo escolar — segundo já o indicamos em outro trabalho ¹ como o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola, não há dúvida em que para construir ou elaborar o currículo escolar, temos necessidade de compreender, em todas as suas implicações e conseqüências, as relações entre a escola e a sociedade em que ela se localiza, decorrentes da estrutura dessa sociedade. não é possível, portanto, determinar qual seja o currículo escolar, sem antes sondar a sociedade e ver o que ela realmente pede ou pode pedir da escola. Se nos encontrarmos numa situação semelhante à do estado romano, no seu período áureo, com organização social definida em que as diferentes instituições tinham funções perfeitamente claras, inclusive a de condicionar o comportamento dos indivíduos, o que significava formar os indivíduos para a vida coletiva, a escola poderá ter funções reduzidas, como a de simples treinamento intelectual ou transmissão de conhecimento. Ao contrário, se nos encontrarmos numa sociedade de estrutura não perfeitamente definida, em processo de mudança, ou em estágio de organização, é possível que a escola

1 J. Roberto Moreira, *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária* — INEP-CILEME, Rio, 1955.

deva ter funções muito mais amplas e complexas do que aquelas que eram atribuídas à escola romana. Por exemplo, numa sociedade como a da cidade do Rio de Janeiro, em que inúmeros fatores exteriores e interiores a essa sociedade lhe determinam uma necessária mudança de estrutura, em que se destróem vários valores tradicionais, e se desfazem ou se enfraquecem instituições, que, outróra, tinham funções importantes, é lógico que se tenderá necessariamente a atribuir à educação institucionalizada ou escolar papéis que, numa sociedade perfeitamente estruturada, caberiam a outras instituições. Assim, em face da quebra do poder educativo da família, decorrente da própria desorganização e enfraquecimento dessa instituição básica, é lógico que se pretenda que as escolas, nas suas diferentes modalidades, ramos e níveis, passem a desempenhar algumas das atribuições que cabiam à família tradicional.

Em virtude destas condições básicas das funções sociais da escola, devemos concluir que a determinação do conteúdo da educação escolar é coisa que depende de uma contínua tomada de consciência do estado em que se encontra a sociedade, quer esteja em uma situação de estabilidade, quer numa situação de instabilidade, ou quer, ainda, em um estado de mudança progressiva. Esta a razão da importância extraordinária que assumem para os educadores contemporâneos os estudos modernos de sociologia e antropologia cultural, como capazes de contribuírem para o esclarecimento dos deveres sociais da escola.

Veremos, daqui a pouco, que, se é fácil compreender esta condição da construção ou elaboração dos currículos escolares, não é fácil, porém, obedecer ao que ela determina. O problema está exatamente em como fazer com que o conteúdo da educação escolar corresponda, tão exatamente quanto possível, às exigências da sociedade. Desde já devemos advertir o leitor de que, às vezes, a sociedade, através dos estudos dos que a analisam e lhe determinam as necessidades e exigências, passa a exigir das instituições escolares muito mais do que estas lhe podem dar. Por exemplo, é discutível, ainda, em nossos dias, se é ou não possível à escola assumir muitas das funções que primitivamente eram atribuídas à família. um outro exemplo temos nas sociedades em que a organização política e administrativa, em virtude do estado de transição ou de caos semi-revolucionário de sua infra-estrutura econômica, é fraca ou débil; será difícil conseguir que a educação institucional, só por si, consiga transmitir aos indivíduos ideais e atitudes que mais tarde os levem a organizar política e administrativamente a sociedade, de forma eficiente; apesar de todas as boas intenções de professores e administradores de educação, apesar de todo o empenho que se ponha na obtenção de eficiência educacional, não será possível mudar a situação de crise social, enquanto não se estabilizar, numa orga-

nização estável, aquela infra-estrutura econômica. Também nas sociedades em situação de pioneirismo, isto é, entre os grupos humanos que, como aconteceu no processo de conquista do oeste americano, se lançam a uma realização nova e aventureira, dando margem ao individualismo, à iniciativa de cada um, sem limitações ou sem peias, será difícil a qualquer organização educacional institucionalizada obter a estabilidade e a organização social, enquanto aquele individualismo não for limitado por fatores que permitam a organização social mais equilibrada.

Temos aí, indicadas, algumas condições, a título de exemplo, em que as funções escolares deveriam ser muito mais amplas do que o simples treinamento intelectual e transmissão de conhecimentos, mas que, entretanto, não podem ter nenhuma eficiência, porque a própria sociedade não lhes fornece elementos que conduzam a tal eficiência. Nem sempre, portanto, a escola pode assumir as funções que lhe queremos atribuir em virtude de necessidades e exigências sociais. Só por isso pode o leitor compreender como é matéria sutil e complicada a determinação das funções sociais da escola, o que vale dizer a elaboração dos currículos e dos programas escolares.

Em razão dessa multiplicidade de alternativas, em matéria de possibilidades educacionais na escola, tendo em vista necessidades e exigências sociais, é que se torna imperioso, a cada momento, conhecer o que a escola pode fazer ou deixar de fazer em prol do progresso ou da melhoria da situação social em que nos encontrarmos. No decorrer deste livro, a propósito das diferentes práticas escolares, tentaremos indicar, de maneira clara e simples, quais as funções sociais mais fáceis de serem desempenhadas pela escola e como elas podem ser desempenhadas na prática cotidiana.

3. A ESCOLA como ORGANIZAÇÃO SEGREGADA E como ORGANIZAÇÃO PARTICIPANTE.

Distinguimos, preliminarmente e como hipótese mais cômoda, entre escola segregada e escola participante, tendo em vista que, no primeiro caso, a escola assume uma função normalmente definida e, por isso, delimitada, ao passo que, no segundo caso, teria ela funções não definidas de maneira formal, mas indicadas em objetivos e fins condizentes com necessidades sentidas, com problemas já formulados, cuja solução ela teria de procurar através de uma contínua reformulação do seu currículo, para o conseqüente ajustamento a tais necessidades e problemas. Se, por exemplo, admitirmos que a escola é casa de transmissão de conhecimentos, teremos, então, sua função formalmente definida, sem maior amplitude que fazer com que os educandos adquiram o conhecimento que se julga útil que eles possuam.

Quando se dá esta função definida à escola, ela assume, no grau primário ou elementar, apenas o papel de fazer com que as crianças, entre idades determinadas, geralmente de sete a onze anos, adquiram a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos; além disso, julga-se útil que elas adquiram alguns conhecimentos mais de geografia, história, regras morais, cívicas e religiosas, algumas habilidades manuais e pouca coisa mais. Tendo, assim, uma função de preparação para a aquisição do conhecimento já construído pelos homens da sua sociedade, a escola primária pode, e geralmente isso acontece, formalizar-se completamente. Os programas escolares, que definem o currículo, se organizam em pontos, etapas ou passos formais que todas as crianças deverão cumprir indistintamente, seja qual for o local ou comunidade em que se localize a escola. Em virtude do ensino de matérias, que transforma estas últimas em fins, pode a escola tornar-se uma organização mais ou menos abstrata, desligada das outras atividades, ou funções sociais, exercidas por outras instituições. É, nestas condições, um órgão mais ou menos segregado, apartado, sem muita conexão visível, direta com os demais órgãos do corpo social. É fácil, então, defini-la e caracterizá-la completamente, em todas as suas minúcias e particularidades, em leis e regulamentos escolares determinados longe do contato com a própria escola e com o grupo humano que nela se encontra. Porque o ensino de matéria constitui um fim em si mesmo, a escola, os professores, os diretores e a administração escolar em geral preocupam-se extraordinariamente com a didática ou metodologia; é natural que assim seja, pois se temos fins perfeitamente definidos — o ensino de matérias — teremos que, necessariamente, procurar os meios de tornar possível esse ensino em si e por si. A didática ou a metodologia se transformam então num corpo de regras ou de fórmulas que devem ser seguidas, a fim de que se obtenha, por parte dos alunos, o conhecimento formal daquilo que se deseja ensinar.

Há vários fatores que explicam esta atitude abstracionista da escola. um deles, por exemplo, reside na própria organização ou estrutura social do ambiente em que se localiza a instituição. Já vimos, páginas atrás, que em certo período da República e do Império Romanos, a escola teve esta função, por assim dizer, quase abstrata ou segregada, porque se atribuíam a outras instituições e organismos sociais funções que não apenas regulavam relações entre os indivíduos e grupos humanos e entre estes e o Estado, como também os disciplinavam, e, portanto, lhes condicionavam o comportamento, isto é, os educavam. Se nos reportamos ao Oriente Antigo, veremos que, na sociedade chinesa, antes do seu contato com a civilização ocidental, quando a estrutura social era perfeitamente definida em sua hierarquia e classes e das respectivas funções, a educação institucionaliza-

da assumiu aspecto de rígido formalismo, preocupando-se exclusivamente com a transmissão por meio de passos ou graus formais, de conhecimentos já organizados e adquiridos por essa sociedade. E no Brasil tivemos, e temos ainda, como resíduo, coisa semelhante; durante os tempos coloniais e do Brasil Império, quando a nossa sociedade, de infra-estrutura econômica de base agrária, se estruturava em classes bem definidas e mais ou menos fechadas, como, por exemplo, a classe dos senhores de engenho, dos fazendeiros, dos grandes plantadores e criadores, de um lado, e, do outro, a grande massa de escravos, ficando, entre ambas, a chamada camada popular, sem funções sociais e de trabalho bem definidas, conformada mas instável e pobre, não havia como preocupar-se em atribuir à escola função outra que a de transmitir conhecimentos que se julgavam úteis a uma dessas três grandes classes sociais. Na verdade, a escola brasileira de então tinha por função preparar as crianças, a juventude e a mocidade da classe dominante que era a dos fazendeiros, senhores de engenho, plantadores e criadores, para o exercício de algumas atividades intelectuais que se julgavam característica dos membros desta classe. Eis por que, entre nós, durante tanto tempo a escola primária, ao contrário de se constituir em um sistema completo de educação fundamental ou de base, nada mais foi do que uma simples fase preparatória para as escolas que viriam a seguir e que se encarregariam de transmitir conhecimentos e preparar, de modo formal e predeterminado, as gerações novas para aquelas atividades intelectuais, que caracterizavam e distinguiam os membros das classes dominantes, permitindo-lhes o exercício de funções políticas e administrativas. Nos dias atuais, quando a sociedade brasileira passa por profundas e rápidas transformações, em virtude da mudança de sua estrutura econômica que, de agrária, progride no sentido da industrialização, de rural passa para a urbanização, de latifundiária, escravocrata e monocultora passa para o sistema de associação capitalista (organicismo de acionistas) de trabalho proletarizado e de produção múltipla e variada, a estrutura social assume novos aspectos, definindo-se por novas classes sociais, cujos problemas, necessidades e exigências são bem diversos daqueles que caracterizavam a sociedade imperial e colonial. Em face desta nova estratificação que se processa, é quase certo que o conhecimento e a atividade intelectual, no sentido em que foram praticados antigamente, isto é, como ilustração ou como algo que se acrescenta à personalidade dos indivíduos de uma determinada classe social, já não têm razão de ser, em virtude de as novas camadas ou grupos que se organizam na sociedade em mudança, não poderem mais se caracterizar pelo simples adorno de um adorno de natureza intelectual. Parece que, nas condições atuais, o conhecimento tem outra função, qual seja a de permitir aos indivíduos e grupos, novos e mais adequados meios

de trabalho e de comportamento social. Assim sendo, acreditamos que a escola primária já não possa ser uma simples fase de preparação para outros estudos de natureza formal que se devam realizar posteriormente; ela terá que ser, como em outros países de civilização de base econômica industrial, algo de fundamental e algo de comum a todos os indivíduos de todas as classes sociais, que lhes dê uma formação mínima, capaz de lhes garantir a possibilidade de escolha e de definição em face das alternativas que a nova vida social lhes põe à frente. Isto significa, em outras palavras, que, nas condições atuais do Brasil, a escola parece não poder ser uma instituição segregada, que se encarregue de funções formalmente definidas, escalonadas ou graduadas segundo um currículo e programas previamente definidos em todas as suas minúcias.

Pode parecer que, chegando a estes resultados, nosso debate, em que afluamos a possibilidade de a escola ter funções muito mais amplas do que as que possuía até recentemente, deixa em aberto a definição dos seus fins e objetivos, porque nos recusamos a admitir como possível a determinação de um currículo previamente estabelecido em diferentes e sucessivos passos formais. Teremos oportunidade de ver mais adiante que não pensamos, de modo algum, em deixar em aberto a questão de fins e meios educacionais. Procuraremos demonstrar que, numa sociedade em mudança, esses fins e meios terão que ser continuamente revisados e restabelecidos, a fim de que a escola possa ter realmente um papel ou função que contribua para ajustar os indivíduos às novas condições sociais, culturais, morais, econômicas, políticas etc, que vão aparecendo. Vale a pena, porém, antes de prosseguirmos, explorar um pouco mais as características da escola como instituição segregada, em certos momentos da evolução da sociedade humana.

Período histórico que nos permite surpreender perfeitamente o caráter isolacionista da escola, foi a Idade Média. As instituições escolares de então eram altamente livrescas porque se vivia em uma época em que os livros eram tão raros que se os consideravam com grande respeito e mesmo com reverência, como se fossem coisa semi-sagrada. Desde que a palavra escrita era a essência da autoridade, porque a religião, os hábitos civis, a política, a moral e outros modos coletivos de vida se baseavam no que fora transmitido através do livro, isto é, da palavra escrita, a educação devia basear-se na mesma autoridade. Submissão e obediência eram qualidades que se estimavam e que qualificavam as crianças e os adolescentes como de bom caráter, de boa formação moral, de excelente personalidade, razão pelas quais as escolas cuidavam de promover a formação de tais qualidades nos alunos. Embora, através da história do pensamento filosófico na Idade Média, se possam encontrar escolásticos que

demonstravam certa iniciativa e habilidades críticas aliadas à originalidade, tais qualidades não deviam ser encorajadas nos estudantes, julgando-se mesmo que elas poderiam ser causa de pecado e de perdição das almas. Numa organização social teo-cratizada, em que, através da religião, os meios e fins, quer coletivos, quer individuais, se definiam sem dúvida, não havia lugar para a crítica e a iniciativa. Muitos dos livros de textos mais populares da Idade Média foram escritos nos dias de decadência do Império Romano e continham quase nenhuma matéria original, sendo apenas resumos ou súmulas do que já fora dito e escrito no passado. Esta a razão pela qual as apostilhas, os compêndios e os manuais, nos quais se registravam os fatos e escritos do passado, de forma condensada, simplificada e fácil de ser entendida, se constituíam nos livros típicos para estudo. A Idade Média representa um período de fé e confiança no livro de texto. Se um professor possuía um livro desses, era um homem feliz, embora não conhecesse muito mais do que estava em tal livro. Isto porque, com êle, tal professor podia cumprir a sua função escolar sem receio algum de erro, de ensinar mal, de não ser eficiente. Geralmente um professor nada mais possuía intelectualmente do que a memorização de um livro de texto. O principal objetivo prático da educação era a habilidade de ler latim, porque tudo, no passado recente e no longo presente imutável, se registrava nessa língua; e o principal método para estudar o latim, era memorizar vocábulos, sentenças e formas verbais. Todo o processo educacional era, assim, absolutamente formal, consistindo tão-somente na transmissão, aos alunos, do conteúdo dos livros de texto.

Os pontos para exames nas escolas brasileiras de nossos dias são algo de semelhante ao que se passava na Idade Média. Se o professor da atualidade nacional não se limita a conhecer apenas o conteúdo de um livro de texto, porque terá tido oportunidade de estudos mais extensos e, durante eles, de ler mais de um livro, o que ensina aos alunos em muitas de nossas escolas elementares e de nossas escolas secundárias é uma série de pontos previamente preparados, cujo objetivo primordial é fazer com que os alunos sejam capazes de, em épocas determinadas, poder responder com precisão e certa segurança umas tantas questões escritas ou orais em que consistem os exames.

Esta situação não é muito diferente da que encontramos nos chamados testes de escolaridade, tão usuais em muitas das escolas norte-americanas que pudemos conhecer de perto. Os testes de escolaridade, a nosso ver, são, também, umas tantas questões formuladas por escrito, capazes de revelar certos conhecimentos inteiramente à parte, separados, desligados do seu uso concreto e prático. Tem-se, mesmo, a impressão de que, para os responder, teria sido suficiente uma atividade de ensino e de aprendi-

zagem muito parecidas com as que se processavam na Idade Média. Todos sabemos que os chamados pontos, estudados em nossas escolas, em consequência de uma recitação dos mesmos por parte do professor que, assim, julga estar explicando a matéria, nada mais é do que uma proposta e sugestão de exercício de memória por parte dos alunos. É como se o professor lhes dissesse: decorem isto e vocês estarão escolarmente educados; vocês terão conquistado o saber; vocês passarão nos exames. Parece-nos inexistir qualquer dúvida na afirmação de que, se esse ensino não é livresco, é, pelo menos, tão formal, tão abstrato, tão desligado de necessidades comuns dos alunos quanto aquele que se processava na Idade Média. Com uma diferença, porém, a favor dos tempos medievais. É que, então, saber de cor o conteúdo de um livro de texto, ser capaz de ler latim, dominar de certo modo, em certas ocasiões, seu uso em demonstrações de natureza religiosa, teológica, ou de natureza cultural, correspondia a uma função social, concreta, existente de fato. O clérigo precisava ler latim e dizer a sua missa em latim; o juiz, o administrador, o escritor precisavam saber alinhar frases em latim, embora barbaramente realizado, distante das formas romanas dos tempos republicanos e dos primeiros tempos imperiais. Isto quer dizer que aquela aprendizagem, que, a nós, dos tempos contemporâneos, parece tão formal e estranha, tinha, durante a Idade Média, uma função prática; correspondia a hábitos ou formas de comportamento coletivo na sociedade de então. Já nos nossos dias, neste Brasil do século XX, saber alguns pontos mais ou menos memorizados para prestar exames, passar de ano, obter certificado de conclusão de curso, não tem outro sentido social que o de simular alguma cultura intelectual cujo prestígio, por força da tradição oriunda de uma organização social já não existente no país, ainda se mantém quase que artificialmente, ou, se não, como resíduo social, sem qualquer função prática, sem corresponder a necessidades ou exigências reais da vida social. Isto significa, em outras palavras, que o formalismo dos pontos escolares não tem mais sentido; se subsiste é, ou por força de tradição, ou por força do que, em sociologia, poderíamos chamar de resíduo cultural, ou então, por comodismo, por princípio de facilidade, por lei de menor esforço. Evidentemente, é mais fácil explicar pontos a serem memorizados e memorizar esses pontos, do que encetar uma atividade docente pragmática funcional e uma atividade discente que dependa de atividades baseadas em fatos e condições racionais e experimentais, tendo em vista os futuros papéis que o aluno deverá desempenhar na sociedade.

Por esta pequena dissertação comparativa entre os processos escolares medievais e processos ainda em prática na escola brasileira contemporânea, podemos facilmente concluir que nem

sempre a escola que nos parece segregada, afastada da realidade social de sua época, assim o é, efetivamente. A escola medieval, para nós, que vivemos no século XX, pode parecer desligada, sem conexão ou relação com a ambiência social do seu tempo, mas o exame mais aprofundado, o conhecimento das condições culturais de então, a consideração da sua estrutura social, das funções de liderança cultural, política e religiosa, tudo isso nos demonstra como, até certo ponto, aquela estranha escola de exercício da função memória tinha uma correspondência prática, um relacionamento com a vida real do seu tempo, com a ambiência cultural de então. Já no exemplo brasileiro, tão fácil de ser verificado por qualquer observador, essa correspondência,- esse condicionamento não existem. Se, considerando aquele fator indicado como tradição ou resíduo cultural, quisermos dizer que isto realmente existe na sociedade, nesse aspecto muito particular, estaremos apenas demonstrando que a escola como funciona, em vez de procurar orientar-se pelo que é fundamental, básico, estrutural na nossa sociedade, se apega ao que é apenas superficial.

Verificamos, pelo que acabamos de expor, que não existe propriamente escola segregada, a não ser quando, por circunstâncias especiais, o passado continua a persistir no presente, em formas superficiais e sem outra razão de ser que um prestígio não diluído, embora, para tal diluição, houvesse condições suficientes na sociedade. Quando encontramos uma escola aparentemente formalizada — dizemos "aparentemente" porque ela se mostra formal em face da atitude crítica com que a consideramos, em função de ideais ou de pontos de vista atuais, de nossa sociedade — tal escola realmente corresponde a um condicionamento social e atende a aspectos de necessidades ou exigências coletivas. Nestas condições, cremos que se pode dizer que a escola, que apenas ensina as chamadas matérias escolares, pode fazê-lo quer de maneira participante, socializada, quer de modo segregado, residual, desligado de condições da sociedade. A escola brasileira que, nos dias atuais, ensina história por meio de pontos, a fim de que o aluno seja capaz de responder a certo número de questões de exame, é necessariamente algo que não participa, não vive a sua ambiência social. Mas uma escola que procure ensinar história tendo em vista a melhor compreensão dos fatos que acontecem no mundo humano contemporâneo, poderá perfeitamente estar atendendo a condições da própria atualidade. De forma semelhante, a escola primária que, no terceiro ou quarto grau, ensina às crianças a resolverem determinados tipos de problemas aritméticos, de modo mecânico, com dados fictícios, inventados ou imaginados pelo professor, considerando apenas o mecanismo e a seqüência das operações envolvidas na solução do problema, estará procedendo abstratamente, desligada da realidade, pondo-se em situação de segrega-

ção. Já a escola primária, que propõe às crianças problemas concretos, tais como calcular a área de um pátio, a fim de verificar como se vão dispor os alunos para uma atividade lúdica ou para uma festa escolar, estará ensinando problemas de aritmética, conforme condições concretas, reais, percebidas ou sentidas pelos alunos, de forma pragmática, funcional ou participante.

O próprio ensino da leitura e da escrita pode assumir ambos os aspectos; sabemos perfeitamente que leitura e escrita têm a função social de intercomunicação, à distância, de indivíduos e grupos; de modo que, se a criança aprender a ler e a escrever para se comunicar, realmente comunicando-se, isto é, entrando em relação com outras crianças ou outras pessoas, através da palavra escrita e lida, ela estará tendo uma atividade concreta e realística. Mas, se ensinarmos a ler e a escrever de forma desligada da função social destes instrumentos culturais, tendo em vista o aprendizado da leitura e da escrita em si mesmo, como um fim e não como um meio, estaremos procedendo formalmente, desvirtuando a atividade de ler e escrever de sua alta função social; por isso, a escola, que proceder de tal maneira, estará se segregando, se abstraindo do papel que devia ter perante a sociedade.

Socializar a escola, torná-la capaz de ter vida de relação com a ambiência em que se situa, fazê-la prática, atuante, realmente educativa, não precisa ser necessariamente uma questão de re-eleboração do currículo escolar ou — como dizem os norte-americanos — uma questão de imprescindível reconstrução; é, antes de mais nada, um problema de realização, de efetivação, de concretização do currículo, de modo funcional, social e culturalmente válido. Podemos organizá-lo por um sistema de projetos ou de problemas, por um sistema de centros de interesses ou por simples seriação e graduação de disciplinas ou matérias escolares; em qualquer de tais modalidades de organização mais ou menos tradicional, mais ou menos moderna, é sempre possível tanto realizar a escola participante, como a escola segregada. A unidade, o projeto, o problema, o ponto da matéria escolar podem ser perfeitamente formalizáveis em uma organização abstrata e artificial, sem relação com a realidade; e podem, também, ser executados de forma funcional, plenos de valor, conteúdo social e prático. Muitas das críticas que atualmente se fazem, nos Estados Unidos, às idéias educacionais de John Dewey são consequência da má aplicação dessas idéias e não delas próprias, do seu conteúdo, do que significavam. É que o sistema educacional, preconizado por Dewey, não foi compreendido nos seus fundamentos e na sua essência, de modo que, ao se tentar pô-lo em prática, o que se realizou, na maioria dos casos, foi uma

formalização, inteiramente à parte de condições reais da vida. Isto significa que as idéias de John Dewey não foram, absolutamente, postas em prática; foram, antes, desvirtuadas na sua aplicação; não cumpridas no que continham de funcionalismo, de relacionismo com o social concreto dos Estados Unidos. Evidentemente, esta verificação de nossa parte não significa que aceitemos as idéias de Dewey em seus fundamentos filosóficos; julgamos mesmo que elas são suscetíveis de crítica profunda e racionalmente experimental, em virtude de alguns preconceitos determinados por condições especiais da cultura norte-americana, em uma fase de sua reorganização e em função de acontecimentos do século XX². Muitas críticas que hoje se fazem, nos Estados Unidos, às teorias *deioeynianas* têm base justamente no exame mais aprofundado, de natureza social e filosófica, dessas teorias. A crítica condenável, à qual nos referimos pouco acima, é de natureza superficial, é aquela que atribui falsidade ou inadequação à teoria, em virtude das conseqüências práticas de sua aplicação em um sistema educacional, pois que essa aplicação não se fez seguramente em obediência ao conteúdo das referidas idéias.

2 não há dúvida em que muitas das diretrizes deste nosso trabalho figuram entre as adotadas e racionalmente justificadas por John Dewey. Algumas de suas premissas do livro *Democracia e Educação* são: a) a escola não pode ser uma preparação para a vida social se não reproduzir as condições típicas da vida social; b) o conteúdo das atividades escolares deve ser prático, isto é, ativo no sentido de realizar e construir; c) as atividades tecnológicas de uma era industrial são fatores decisivos na determinação do pensamento, dos ideais e da organização social dos povos. não há por que negar estarem essas teses implícitas em tudo quanto estamos expondo, principalmente as duas primeiras, ao passo que à última preferiríamos uma fórmula mais geral, não tendo em vista apenas a era industrial e suas atividades tecnológicas, mas a sociedade e seus fenômenos globais, em que têm contexto as atividades produtivas de qualquer espécie.

Justamente enquanto psicólogo, isto é, enquanto procura "re-psicologizar" a educação, Dewey é universal, pois sabe ver que o pensamento e o desenvolvimento da inteligência dependem da interrelação dos homens e da conjunção de atividades que têm propósito comum. Isto é, em outros termos, compreender a inteligência e o pensamento do ponto de vista da psicologia social.

No momento, porém, em que passa a considerar a educação como processo de socialização das gerações novas, se atem à sociedade americana do começo do século e admite seus padrões como de valor definitivo, naturalmente embevecido pela progressividade de tal sociedade àquela época, a qual permitia um certo individualismo, então feliz e despreocupado, caracterizado pela filosofia ligeira do "self-made man". Daí, porque a sociedade de Dewey, em vez de um complexo de fenômenos globais de inter-relações humanas coletivas, muitas vezes conflitantes e antagônicas, é simplesmente "um modo de vida associativa, caracterizada pelos propósitos e atividades comuns dos seus membros". Em virtude desta posição, Dewey não considera o relativismo dos valores humanos, porque a

Quando se difundiram no Brasil as teorias pedagógicas de Decroly, numa época em que apenas nos iniciávamos nas atividades educacionais de nosso Estado, vimos uma formalização semelhante, que tornava a escola tão segregada quanto antes. Tivemos oportunidade de encontrar, em muitas escolas de São Paulo, do Paraná e de Santa Catarina, verdadeiros programas de centros de interesse; tais centros não se desenvolviam — como desejara Decroly — em função dos desejos e aspirações da criança; obedeciam a uma seriação formal, caracterizando-se os programas, que se lhes referiam, pela prescrição minuciosa de como os realizar, de como orientar e dirigir as atividades infantis em cada um deles, e de que meios e material se deveria fazer uso para os cumprir, etc. Isto significava que realizar o ensino por centros de interesse era o mesmo que seguir passos formais, numa repetição, em termos novos, do formalismo ins-trucional de Herbart. Apenas devemos observar, aqui, que Herbart formulara sua teoria dos passos formais, obedecendo a condições culturais, sociais e, mesmo, políticas de seu tempo. A essência de semelhante teoria residia na concepção de que a vida mental consiste em representações ou reações da mente sobre o meio, e de que a vontade, ou escolha, ou decisão resultam do círculo de pensamento assim desenvolvido. Este modo de pensar resultava, até certo ponto, de condições anteriores, político-sociais, da Europa; basta ter em vista que, ao tempo de Herbart,

sociedade democrática que, na sua filosofia, era uma idealização do pro-gressivismo norte-americano do início do século, estimulava a iniciativa e a responsabilidade individuais, consagradas na fórmula da igualdade de oportunidades para todos. Afinal de contas, isso era um mito, só possível enquanto a produtividade econômica, em ascensão, proporcionava bem-estar geral, e favorecia o sentimento coletivo de segurança e confiança no futuro. Desde que a prosperidade sofresse abalos — como no Governo de Hoover e nos primeiros anos do de Roosevelt — a suposta igualdade de oportunidades se transformaria em forma de injustiça, tendo em vista os mais fracos.

A teoria de auto-afirmação do indivíduo por processos sociais de oportunidades igualmente criadas para todos, subjacente ao ideal do "self-made man" é bem clara, em Dewey, na sua teoria de formação da personalidade. "O fim último da educação é a auto-realização". "O "self" (ego) se acha em formação contínua através da escolha da ação". "A educação é crescimento contínuo, sem começo nem fim."

É claro que estas pressuposições "deweynianas", entre outras de teor semelhante, só são possíveis em uma sociedade capitalista em ascensão, como a norte-americana do início do século. Desde que haja saturação, porém, e que o processo ascensional passe por crises, o individualismo ativo e responsável que foi favorecido em estágio anterior, se abala, cedendo lugar aos conflitos de massas e à conseqüente tentativa de orientação e direção das massas, como recurso de correção desses conflitos. É um processo de mudança social — jornalisticamente descrito por David Riesman no seu livro *Individualism Reconsidered* — muito diferente daquele que Dewey teve em consideração e que deu margem no livrinho de Kilpatrick, *Educação para uma Civilização em Mudança*.

embora tivessem mudado um pouco as condições políticas, determinadas pela revolução francesa, estava-se ainda em pleno liberalismo, em plena conquista do poder econômico e político pela classe burguesa. Ideologicamente, tal posição se justificava pelo racionalismo, segundo o qual todas as ações humanas deviam ter por princípio uma idéia diretriz, isto é: a razão é que ditava os atos e relações humanas. Logo, a instrução, a alimentação da razão pelo conhecimento, é que dariam ao homem o poder de sua auto-realização econômica, social e política. Daí, a afirmação de Herbart de que a educação se fazia pela instrução. Conseqüentemente, a sua teoria educacional nada mais era do que um método de dar instrução a fim de cultivar a razão. Não há, portanto, dúvida em que o formalismo pedagógico de Herbart correspondia em grande parte a uma ideologia social e política, que, por sua vez, tinha substrato na realidade social e econômica de seu tempo. Não planejou ele nenhuma escola abstrata, não teve em mira segregar a educação institucional de suas relações e implicações ambientais, isto é, sociais.

É possível pensar que, em face da nossa caracterização de escola segregada e escola participante, a primeira delas seja quase irrealizável. Realmente assim é; não há propriamente escola que deixe de ter qualquer relação com sua ambiência, mesmo aquela que, por se animar de ideais que representam sobretudo resíduos culturais de épocas já vencidas, recente ou remotamente, guarda certa relação, porque tais resíduos se não justificariam caso não encontrassem na sociedade alguma possibilidade, alguns grupos que ainda os suportam, ou melhor, que a eles ainda se apegam. A segregação de uma escola nestas condições está em que ela atende apenas a um aspecto dos ideais de um grupo, geralmente muito reduzido; quando assim não é, pode acontecer que esteja correspondendo a uma ilusão coletiva, em virtude da influência desse pequeno grupo ou minoria que, por seu comportamento, por seu padrão de vida, por sua ostentação, ainda tem capacidade de levar as demais classes sociais a imitarem-no. Mais adiante, quando tratarmos, em um capítulo especial, dos principais problemas que afligem a escola elementar brasileira, teremos oportunidade de dar exemplo de certas ilusões coletivas, provocadas por um pequeno grupo, e que levam a um desvirtuamento da escola, segregando-a de sua realidade social e de suas funções na sociedade.

4. EXIGÊNCIA CONTEMPORÂNEA DE SOCIALIZAÇÃO INTENSIVA DA ESCOLA.

Qualquer pessoa que se volte para o seu meio mais próximo, para as condições econômicas, sociais, morais e políticas do seu Estado, do Brasil e de todo o mundo contemporâneo, chegará

facilmente à conclusão de que vivemos em uma época de crise. Isto significa a existência de problemas, de contradições e conflitos que precisam ser resolvidos. Ninguém pensa que eles perdurem insolúveis, qual fatalidade que tenha caído sobre a humanidade. Caracterizam sobretudo uma época de passagem, de mudança, de transição para uma nova ordem social e, portanto, também de esperanças coletivas. Movimentam-se, por isso, os homens; estudam, debatem, planejam e esperam encontrar as soluções tão desejadas. São elas de diversas ordens: econômicas, de organização social, de trabalho, de relações humanas, de política, etc. como é fácil compreender, não poderiam os educadores e cientistas sociais, que se interessam pelos fatos educacionais, deixar de pensar que a educação institucionalizada pode e deve também contribuir para a solução desses problemas. Daí, o estudo cada vez mais intensivo das relações efetivas que existem entre as instituições educacionais e as outras instituições sociais, a fim de, conhecendo estas relações, se poder tentar o planejamento educacional que leve a escola a dar sua contribuição à solução da crise contemporânea. É uma questão de saber até onde a educação pode ou não interferir na ordem dos demais fatos sociais, a fim de a transformar, levando-a no sentido dos ideais humanos mais nobres, no sentido da solução dos problemas atuais.

Eis por que já não se pode mais, em nossos dias, pensar numa escola que se limite apenas a transmitir algumas técnicas culturais básicas e alguns conhecimentos intelectuais; ela, na opinião unânime dos pensadores e educadores, tem que ser muito mais participante do que até o início do século em que vivemos, isto é, tem que ser intensivamente socializada, a fim de que possa preencher suas funções em sociedades que passam por acelerado processo de mudança em todos os sentidos.

Em virtude desse fato que caracteriza os ideais educacionais de nossos dias, John Dewey e John L. Childs³ disseram, certa vez, que pleiteavam uma educação aperfeiçoada e amplificada a fim de que levasse à existência uma sociedade em que todas as atividades fossem genuinamente educativas e capazes de conduzir ao desenvolvimento de aspirações sadias, do raciocínio e do caráter. Tal educação não poderia ocorrer, disseram eles dentro das quatro paredes de uma escola segregada da vida. A educação deveria, em si mesma, assumir responsabilidade crescente na participação do planejamento de idéias e teorias relativas à mudança social, tomando parte na execução de tais idéias com teorias, a fim de que fosse realmente educativa. O grande problema da educação seria a descoberta de métodos e técnicas pelos quais esta participação mais direta e vital fosse realizada.

³ Em *The Educational Frontier* — W. H. Kilpatrick (editor), D. Appleton, Century Company.

Pensamos que tal formulação se aplica perfeitamente à situação brasileira, pois aqui vemos toda a sociedade nacional mudar ou se transformar desarmônicamente, sem que a educação institucionalizada participe ou tome consciência, de seus de-sajustamentos e desequilíbrios.

Até certo ponto, a principal característica de nosso desenvolvimento e mudança de estrutura social e econômica está na* passagem de uma situação social, característica do século primeiro de nossa vida como país independente, de base econômica agrária e extrativa, para uma sociedade de base econômica industrial. Já não somos em grande parte aquela velha sociedade, mas também não somos ainda integralmente esta outra. Ou, melhor, em grande parte das áreas econômico-sociais brasileiras ainda somos uma sociedade de base econômica agrária e extrativa, ao passo que em parte dessas áreas já somos uma sociedade de base econômica industrial. Nas vizinhanças desta, a própria vida agrária ou rural tende a modificar-se pela introdução crescente de novos métodos de trabalho, isto é, a mecanização da agricultura e a conseqüente proletarização dos camponeses, seu agrupamento em pequenos aglomerados humanos que se urbanizam progressivamente. De outro lado, as cidades crescem e as suas indústrias, para atender às novas necessidades de mão-de-obra, favorecem a migração interna rural-urbana.

O desequilíbrio que provoca este desenvolvimento de certas áreas e a consciência do contraste existente entre elas e as outras, as que ainda não puderam sofrer a influência dos processos de industrialização, foram o que levou alguns educadores brasileiros a pensar numa forma especial de educação institucionalizada, capaz de quebrar ou desfazer este contraste ou desequilíbrio. Seria a educação para as áreas atrasadas, especialmente agrícolas, de pastoreio ou de extração vegetal. Deveríamos ter, assim, um sistema de escolas rurais, capaz de provocar o desenvolvimento dessas áreas atrasadas. Ao mesmo tempo e paralelamente, teríamos um outro sistema escolar destinado a atender as áreas urbanas já industrializadas.

As dificuldades encontradas para realizar tal propósito têm sido enormes e teremos oportunidade de explicar, em outro capítulo, as razões disso. Desde já, porém, cabe alguma crítica aos meios pelos quais se procurou realizar esse sistema ideal de escolas para áreas atrasadas e para áreas industrializadas.

Habitados os nossos educadores à função, que a escola brasileira comumente tem, de ensinar, transmitir conhecimentos prontos, julgaram que bastava ensinar na escola alguma coisa que tivesse relação com as atividades profissionais.

Então surgiram, nas áreas rurais, as escolinhas com jardim, horta e alguns canteiros de cereais, plantados e cuidados pelas

crianças; e, nas áreas urbanas, as escolas passaram a ter salas próprias para o ensino de trabalhos manuais, bastando que a criança aprendesse a fazer alguma coisa com as mãos, fosse ou não isso de utilidade, tivesse ou não relação com o que realmente se fazia com as mãos na sociedade ambiente. Alguns Estados chegaram a contratar técnicos agrícolas para orientar as atividades escolares na zona rural; outros contrataram artesãos ou artífices, homens ou mulheres que tinham alguma capacidade ou habilidade manual de fazer certas coisas com as mãos, por exemplo, modelagem, flores de papel, recortes em cartolina, etc. Isso tudo poderia ser muito interessante para as crianças, para os professores, mas se confinava à escola e nenhuma repercussão poderia ter sobre as atividades econômico-sociais da área em que se localizaria a escola. como antes, quando ela era como que segregada numa ilha, para realizar a tarefa de ensinar a ler, escrever e calcular, também agora, com o novo acréscimo que se lhe fazia, continuaria insulada.

É interessante observar que se tem cuidado mesmo de preparar e formar professores para estas novas e abstratas disciplinas (apesar de manuais), julgando-se que, assim, uma nova pedagogia se consolidaria. Tal preocupação, menos que equipar os alunos das escolas normais para que viessem a exercer a docência em comunidades do interior com o objetivo de transformar a escola, transportando-a para a vida social de suas vizinhanças, visava torná-los capazes de algumas atividades caracteristicamente manuais. E, por esse desvio de orientação, muitos observadores superficiais são levados a uma espécie de quase êxtase admirativo em face de jovens professores que conseguem manejar um martelo, uma torquês, uma plaina ou um arado, e uma enxada ou outro instrumento agrícola...

Acreditamos que a escola possa, como o indicaram Dewey e Childs, perder ou ultrapassar uma tradicional condição de isolamento da vida concreta, de simples centro de treinamento intelectual, para converter-se em algo de socialmente dinâmico. E, assim, que ela possa converter-se em um fator de mudança progressiva das áreas mais atrasadas do Brasil.

Entretanto, para realizar isso, não se deve pensar que basta apenas reorganizar e reorientar as escolas que se situam em tais áreas; é algo que diz respeito a toda a organização escolar brasileira, a todo o planejamento para o nosso desenvolvimento, em seus múltiplos aspectos.

As próprias características das mudanças econômico-sociais por que passa o Brasil, é que estão a indicar não serem apenas certas áreas ou zonas que carecem de uma escola mais efetiva, mais capaz de apreender as necessidades e exigências que tais mudanças estão determinando. Grande massa popular do campo e do sertão está se locomovendo para as cidades que se desen-

volvem, para as áreas agrícolas que mais prosperam, contribuindo para situações e fenômenos novos que constituem problemas muitas vezes deprimentes para nós, tais como as favelas, os mocambos, o marginalismo social e econômico, a desorientação da classe média, a inconsistência e instabilidade social do proletariado ainda muito novo e indefinido, etc. A par disso, toda uma subversão de valores e o surgimento de outros novos estão em processo, de modo espontâneo, desorientado e caótico, sem que disso a educação escolar tome conhecimento. Se podemos ter algum orgulho de nosso desenvolvimento no sentido da industrialização, não podemos deixar de reconhecer que nossa vida não é doce nem luminosa, e que nosso mundo não é dos melhores; avoluma-se nosso problema de existência precária dentro de uma instável ordem social.

Em face dessa consciência, talvez seja difícil de ver até que ponto a educação poderá ter um meio de solução; talvez tenhamos de reconhecer que ela, independentemente da ação de outras instituições e meios sociais, não possa fazer muito para resolver nossos problemas, mas isso não deve e não pode impedir que a educação escolar se transforme e assuma o papel que as circunstâncias lhe determinam.

Pode parecer aos nossos professores primários, a quem é principalmente dirigido o presente livro, que estas questões sociais, econômicas, políticas, que somos forçados a aflorar, de vez em quando, não lhes diz respeito, pois que sua função é tão-somente a de cuidar de crianças dentro da escola e de conseguir que elas se desenvolvam e aprendam aquilo que as autoridades educacionais do país programam. Não deixamos de reconhecer que os professores, que assim pensarem, não estarão totalmente errados; sabemos perfeitamente que lhes é extremamente difícil interferir na ordem preestabelecida para a organização escolar existente; têm eles de cumprir um programa, que circunscrever-se a um horário limitado, que atender a certos mínimos, etc. Logo, a própria organização escolar os obriga a manterem-se alheios aos problemas da nossa sociedade, enquanto exercem a função docente.

Há, no entanto, indícios, no próprio ambiente brasileiro, de que é possível alterar essa situação; não só as autoridades governamentais, como intelectuais, industriais e comerciantes, jornalistas, professores de nossas Universidades e outros estão levando o Brasil todo a, progressivamente, tomar consciência dos seus problemas, de modo que, em futuro não remoto, se compreenderá que as funções escolares, para uma sociedade em crise de desenvolvimento, como a nossa, não poderão ser prefixadas numa organização inflexível e imutável. Por isso, julgamos útil despertar a atenção dos próprios professores primários para estas questões e problemas, porque não tardará o dia em que

eles próprios tenham de deixar a relativa irresponsabilidade proporcionada pela organização vigente e assumir um papel de maior liderança, maior maturidade intelectual e, conseqüentemente, maior capacidade de organizar, orientar e dirigir a sua própria ação docente.

Independentemente disso, pensamos que, ainda dentro da situação atual de nossas escolas elementares, é possível, por meios simples e práticos, dinamizar um pouco mais o ensino e as atividades escolares infantis, a fim de quebrar, até certo ponto, o isolacionismo de tal escola; acreditamos que os problemas existentes, com pequenas alterações e pequenas adaptações, e orientadores num sentido mais prático e funcional de ensino e de realização intra-muros da escola, poderão fazê-la mais participante, menos segregada, progressivamente mais socializada. O professor terá que, certamente, ensinar aritmética, leitura, escrita, geografia, história etc. Terá que obedecer a um programa que significa uma seriação de assuntos ou pontos devidamente graduados. Ora, nada impede que esse professor procure conhecer a sua comunidade, a ambiência da escola em que trabalha; desse conhecimento lhe poderá advir uma série de sugestões que permitam dar à execução do programa escolar, um conteúdo mais vivo, mais próximo da realidade local, mais participante do mundo em que vive a criança. A comunidade lhe fornecerá assuntos que serão motivos de leitura, de escrita, de cálculo, de ilustração para os assuntos históricos e para a própria geografia. Com isso estará êle, o professor, vitalizando a sua escola e tornando-a mais participante.

Do exposto verifica-se que a educação escolar, em nossos dias, tende a assumir cada vez maiores responsabilidades. Quer-se atribuir-lhe funções que nunca tivera antes, principalmente em razão da crise contemporânea da civilização. não se deve esperar que a escola consiga resolver tal crise — o que seria absurdo, em virtude de não serem os fatores do desequilíbrio moderno, de natureza cultural e educacional — mas há razões positivas para se admitir que ela possa contribuir para que as necessárias mudanças sociais correspondam a anseios e aspirações elevadas, comuns a todos os homens. Por isso, como se depreende desta exposição, a escola deverá ter novas funções sociais e culturais. É o que se pretende dizer, quando se fala em socialização da educação institucionalizada.

O PLANEJAMENTO DO ENSINO

SUMARIO: I — Breve Histórico do Planejamento. II — Necessidades e Vantagens do Planejamento no Ensino. III — O Planejamento, seus Característicos, Modalidades e Princípios. IV — O Plano de Curso e sua Técnica. V — O Plano de Unidade Didática. VI — O Plano de Aula.

Luiz ALVES DE MATTOS
Da Universidade do Brasil

I — BREVE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO

1. O planejamento no ensino é tão antigo como a própria Didática. Wolfgang Ratke (1571-1631), o notável pioneiro da Didática moderna, baseou o seu "Methodus Nova" no seu axioma fundamental "ratio vicit — vetustas cessit" (vence a razão e cessa a velha rotina) ; o ensino, para tornar-se eficiente, precisava se libertar das rotinas tradicionais e submeter-se à orientação construtiva da razão. A Didática surgiu, assim, como um esforço sistemático para racionalizar o plano do ensino e as atividades docentes.

É, de fato, no campo do ensino que primeiro se levanta a bandeira da racionalização, com Wolfgang Ratke, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn, João d'Andréa, Cecil Frey e João Comenius através do século XVI e começos do século XVII. Será somente trezentos anos mais tarde, com os trabalhos de Frederico Taylor e Henry Ford nos Estados Unidos e Henri Fayol em França, que o movimento da racionalização, iniciado por esses didatas do século XVII, se estenderá a todos os setores de atividade profissional, conservando fundamentalmente os mesmos característicos que lhe deram os pioneiros da Didática.

No século XVII como no século XX, o planejamento é considerado como sendo o primeiro passo obrigatório para a racionalização, tanto no ensino como em qualquer outra atividade humana.

Em João Comenius (1592-1670), o primeiro grande sistematizador da Didática, o planejamento ressalta como sendo de primacial importância. Em sua "Didática Magna" pergunta

Comenius: "Quem não sabe que os maquinistas, com seus pequenos instrumentos, conseguem erguer e transportar, sem qualquer fadiga, grandes e pesados fardos? Tanto é verdade que nem sempre é melhor dispor de uma superioridade baseada na força do que de uma superioridade baseada na ciência. Ora, porque os homens que se dedicam aos estudos serão os únicos a não dispor de meios científicos para executar engenhosamente o seu trabalho?" (1). Em resposta a esta pergunta escreve êle: "A arte de ensinar não exige outra coisa que uma boa distribuição do tempo e das matérias, feita segundo as regras da arte. Quando conseguimos estabelecê-la com precisão, tudo marchará com a regularidade de um relógio, posto em movimento pelos seus próprios pesos; obter-se-á assim (no ensino) tanta segurança quanta se poderá obter de qualquer instrumento construído segundo as regras da arte" (2). Mais adiante escreve Comenius: "Deve-se determinar antecipadamente tudo o que deverá ser feito, de sorte que para cada ano, para cada mês, para cada semana, cada dia e mesmo cada hora, haja uma tarefa específica, da qual todos os alunos se possam desincumbir, marchando num passo seguro, que os levará conjuntamente ao mesmo objetivo" (3). E acrescenta: "Deve-se dividir com cuidado o programa de estudos entre as diversas séries, de maneira que a primeira abra, em todas as matérias, o caminho para a segunda e a esclareça, e assim sucessivamente. Deve-se distribuir cuidadosamente os tempos, de maneira que cada ano, cada mês, cada dia e cada hora tenha a sua tarefa predeterminada. É necessário ater-se estritamente a este horário na realização das tarefas escolares, a fim de que nada seja saltado nem sua ordem alterada" (4) Diz êle ainda: "No ensino exige-se que cada uma das operações seja efetuada não somente a seu tempo, mas sucessivamente, segundo as regras de uma rigorosa progressão" (5). Mais ainda: "no ensino tudo deverá ser feito segundo o programa estabelecido, e sem hiatos ou interrupções... É prejudicial se o mestre e os alunos se metem a fazer ora uma coisa ora outra, sem jamais levar a sério qualquer coisa até seu bom termo" (6) e

arremata Comenius: "Todo aquele que regula seu ensino conforme a capacidade de seus alunos, lhes torna os estudos mais fáceis e agradáveis" (7). Infelizmente, este último princípio êle não soube ou não teve tempo de explicar até as suas últimas conseqüências.

(1) Didática Magna, cap. XIX, 1.

(2) Opus cit., cap. XIII, 25

(3) Opus cit., cap. XIX, 38, 2

(4) Opus cit., cap. XVI, 50

(5) Opus cit., cap. XVI, 46

(6) Opus cit., cap. XVI, 56, 3 e 55

(7) Opus cit., cap. XVII, 35

Evidentemente, Comenius era defensor de um planejamento rígido e uniforme. Procurando dar ao regime escolar do seu tempo uma organização racional severa que o libertasse dos velhos ranços do empirismo e da rotina tradicional, e procurando incutir na consciência profissional dos mestres do século XVII a compreensão da necessidade de planejar com desvelo seus trabalhos, Comenius tinha que manter, como manteve, uma atitude de intransigência com respeito a essa inovação.

2. O planejamento rígido, introduzido por Comenius no campo do ensino, manteve-se inalterado até começos do século XIX, quando Frederico Herbart (1776-1841), com sua doutrina dos passos formais, veio torná-lo ainda mais essencial e indispensável, como expressão concreta do seu novo método. De fato, os passos formais de Herbart exigem cuidadoso planejamento e só são exequíveis quando baseados num plano rígido e inflexível.

Compreende-se, pois, porque a escola herbartiana, que dominou, durante todo o século XIX e primeiro quartel do século XX, a Didática dos países europeus e dos Estados Unidos, insistiu tão enfaticamente na técnica do planejamento. Em todas as escolas normais do Ocidente, o planejamento rígido, sob a pressão da escola herbartiana, tornou-se a palavra de ordem e o símbolo inequívoco da ortodoxia metodológica.

À escola herbartiana atribui-se, fora de qualquer dúvida, o mérito de ter vulgarizado entre o professorado o uso da técnica do planejamento, incorporando-a definitivamente ao patrimônio da Didática moderna.

3. Entre 1910 e 1930 observa-se nos arraiais da escola progressista forte movimento de reação contra o emprego generalizado da técnica de planejamento.

Em grande parte por coerência com a teoria educacional adotada pela corrente progressista, mas em parte, também, por uma tendência iconoclástica de derrubar todos os assim chamados "velhos ídolos" da Pedagogia tradicional, os escola-novistas mais radicais tentaram abolir por completo o planejamento do ensino.

Alegou-se que o planejamento era um instrumento de coação que escravizava mestres e alunos, cerceando-lhes a inspiração e a espontaneidade e privando-os da liberdade; o planejamento impedia a livre expansão da personalidade dos alunos e tolhia os mais lídimos impulsos da capacidade criadora dos autênticos professores; o planejamento só servirá para amparar os medíocres e incapazes, salvando-lhes as aparências... Por todas estas razões e outras mais, o planejamento foi anatematizado como um flagelo que deveria ser banido dos campos do ensino.

Convém não esquecermos que estas críticas tinham em mira o planejamento rígido da escola herbartiana; esta, na verdade, escravizava o mestre e seus alunos ao plano e este aos passos formais de Herbart. Na realidade, as críticas atingiam mais propriamente os passos formais de Herbart do que o planejamento em si e como tal.

4. De 1930 até a presente data, observa-se na literatura da corrente progressista uma insistente retificação desta extremada posição de combate ao planejamento do ensino. John Dewey, o autorizado e insuspeito líder da corrente progressista, assim se manifesta: "somente porque a escola tradicional se tornou um trabalho de rotina no qual os planos e programas eram ditados por autoridades do passado, não se segue que a educação progressista deva ser um trabalho de improvisação, destituído de planos" (8). Mais adiante, na mesma obra, insiste John Dewey: "Porque o planejamento antecipado tem sido, no passado, tão rotineiro a ponto de não deixar margem para o livre jogo do pensamento individual nem para as contribuições da valiosa experiência pessoal, não se segue que todo o planejamento deva ser rejeitado. Pelo contrário, incumbe ao educador o dever de adotar um tipo de planejamento muito mais inteligente e, por isso mesmo, mais difícil. Ele deve inventariar as necessidades e capacidades do grupo especial de indivíduos com os quais está tratando e, ao mesmo tempo, dispor ordenadamente as condições que proporcionem matéria e conteúdo que satisfaçam essas necessidades e desenvolvam essas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre jogo à individualização da experiência e, ao mesmo tempo, suficientemente firme para imprimir uma direção definida ao contínuo desenvolvimento das capacidades" (9).

O mesmo John Dewey, analisando os pontos fracos da escola progressista e enfocando o principal deles — "a fraqueza no controle" — assim se manifesta: "esta fraqueza resulta, as mais das vezes, da carência de um planejamento antecipado, suficientemente refletido. As causas desta carência são várias; uma delas, talvez a mais importante, é a idéia de que tal planejamento antecipado é desnecessário e até mesmo intrinsecamente hostil à legítima liberdade dos que estão recebendo a instrução" (10).

Harold Rugg e Ann Shumaker, fazendo o inventário das conquistas e insucessos da escola progressista, assim se manifestam sobre as causas dos insucessos: "Qual será a causa funda-

(8) *Experience and Education* — The MacMillan Comp., N. York, 1950 p. 18.

(9) *Opus cit.*, p. 65.

(10) *Opus cit.*, p. 64.

mental desta situação? Cremos estar ela na falha dos responsáveis pelo desenvolvimento destas escolas em reconhecer o caráter de autêntica engenharia implícito na organização de tais escolas e no planejamento do seu currículo" (11) ; e esclarecem: "Há duas atitudes de espírito, às quais correspondem dois métodos de trabalho, que deveriam governar a organização do currículo das escolas novas. uma é a atitude e o método do artista-filósofo; a outra é a do cientista — do tecnologista. Ambas são essenciais à reorganização da educação escolar. Destas, apenas uma foi explorada pela escola nova, a primeira, que está na maré montante; a outra foi relativamente ignorada. estes pioneiros educacionais são artistas por vocação. Confiam sempre na intuição, na impressão pessoal, na sucessão das ocorrências espontâneas; tendem, portanto, a menosprezar as técnicas da análise e do planejamento. Isto é uma grave falha no atual desenvolvimento das novas escolas" (12).

Completando seu pensamento, os dois autores citados assim definem, com maestria, o problema: "Há dois fatores no processo educativo. um é o educando — uma congérie de crescentes necessidades e interesses, bem como um largo campo de habilidades potenciais. O outro é a civilização dos adultos — um conjunto complexo e quase inextricável de instituições econômicas, políticas e sociais. Ambos estes fatores devem ser claramente abarcados e atendidos em qualquer sã teoria educacional; qualquer deles, tomado isoladamente, produzirá um esquema educativo desequilibrado. Os defensores da escola tradicional concentram sua atenção nos esquemas de preparação acadêmica para a vida adulta. Os defensores da escola paidocêntrica, por sua vez, têm estado tão completamente absorvidos com o fato existente da infância que negligenciam o ponto terminal do processo: a sociedade organizada dos adultos" (13).

5. Concluindo este breve retrospecto histórico, podemos afirmar que o planejamento tem sido, desde Comenius, um aspecto essencial e integrante da técnica docente, através de todas as vicissitudes e transformações por que tem passado. Inicialmente rígido e formal, o planejamento, submetido à oportuna crítica da escola progressista, transformou-se nos últimos vinte anos numa técnica de previsão dinâmica, realista e flexível que procura enquadrar, numa fórmula operacional eficaz, de um lado as necessidades, interesses e capacidades do educando, e do outro os valores da cultura e as exigências da sociedade adulta e organizada.

(11) The Child — Centered School — An Appraisal of the New Education — World Book Comp., N. York, 1938, p. 115.

(12) Opus cit., p. 116.

(13) Opus cit., p. 116-117.

II — NECESSIDADES E VANTAGENS DO PLANEJAMENTO
NO ENSINO

1. Dizia Melanchthon que a perfeita educação da juventude é uma coisa mais complexa e difícil do que a tomada de Tróia (14).

Com efeito, o ensino, apesar da aparente simplicidade e naturalidade a que deve sempre tender, é uma atividade assaz complexa que exige cuidadoso planejamento. Consistindo, como vimos, na direção técnica do processo da aprendizagem dos alunos, êle tem que relacionar, a cada passo desse processo, a matéria e o método com os objetivos visados e estes com a capacidade dos alunos para assimilá-los, convertendo-os em resultados práticos e positivos de escolaridade.

2. No equacionamento desses quatro componentes essenciais do ensino — matéria, método, objetivo e aluno — surgem numerosos problemas que exigem do professor detida previsão e cuidadoso planejamento, tais como:

- a) Quais os objetivos mais valiosos e exeqüíveis a serem visados dentro do âmbito da matéria a ser ensinada, da capacidade real dos alunos para aprender e do tempo disponível para essa aprendizagem?
- b) Quais os dados da matéria mais adequados e conducentes a esses objetivos, qual a ordem ou seqüência mais recomendável de sua apresentação, em que grau de extensão e profundidade deverão ser tratados, qual a sua dosagem, qual a sua relação com outras disciplinas do currículo escolar?
- c) Qual o método de ensino a ser adotado, quais as técnicas, e procedimentos a serem empregados, quando e em que fase do processo cada um deles deverá ser utilizado?
- d) Quais os meios auxiliares e intuitivos a serem empregados, quando e como; quais os livros didáticos a serem adotados, qual a melhor maneira de utilizá-los?
- e) Quais as instruções e normas práticas a serem fornecidas aos alunos para o seu estudo e melhor aproveitamento; quais as exigências, deveres ou tarefas e trabalhos práticos a serem estipulados aos alunos para assegurar o rendimento desejável?
- f) Quais os processos de controle e os critérios de julgamento a serem adotados na aferição dos resultados do trabalho escolar?

(14) *Apud* COMENIUS, *Didática Magna*.

Esta lista de problemas não é exaustiva nem completa; é sugestiva apenas; em cada um dos itens apontados afloram, na prática, inúmeros problemas específicos de relevantes conseqüências para o rendimento total do trabalho escolar.

Acresce que a aprendizagem escolar, cuja direção cabe ao professor, é um processo gradual e progressivo, em que cada fase se baseia nos progressos realizados na fase anterior e prepara o terreno para a subseqüente; em qualquer momento desse processo estará, portanto, em jogo o sucesso ou a frustração desse mesmo processo no seu conjunto.

Estas considerações nos levam a concluir sobre a necessidade de cuidadosa previsão e esmerado planejamento por parte do professor, ao assumir a responsabilidade de ensinar determinada disciplina curricular a uma turma de alunos. Dada a natureza toda especial do material humano com que tem que lidar, o planejamento é tão necessário ao professor quanto ao engenheiro que empreende a construção de uma ponte, de um edifício ou de uma estrada.

3. Ensinar, em sua autêntica acepção, é sempre uma atividade racional, metódica, construtiva e conscienciosa, valorizada pelos objetivos educacionais, que constituem sua meta e sua razão de ser. Infelizmente, como todas as demais atividades humanas, é passível de desvirtuamento, a ponto de ficarem obliterados seu sentido fundamental e suas finalidades básicas. Tal desvirtuamento se dá quando o ensino:

- a) resvala na *rotina* estiolante e improdutiva;
- b) se processa à base de *improvisações*, ao léu da inspiração caprichosa do momento.

Rotina e improvisação são os dois flagelos que maiores prejuízos causam às safras do sistema escolar. Em ambos estes casos, o ensino deixa de ser aquela atividade racional, metódica, construtiva e conscienciosa que deveria ser, para tornar-se uma deplorável contrafação ou caricatura desta.

a) No primeiro caso, quando nele impera a *rotina*, o ensino perde a vitalidade, o dinamismo e a inspiração humana que lhe são indispensáveis; transforma-se numa atividade mecânica e formalista, sem sentido, sem horizontes e sem vida; para os alunos, obrigados a suportá-lo sem protestos, tal ensino é enfadonho e irritante. O professor que resvalou para a rotina, julga complacentemente que nada há que deva ser melhorado no seu ensino; que se o rendimento, que êle obtém, é baixo ou quase nulo, isso deve ser atribuído a "essa nova geração, displicente, que não presta atenção, não se aplica aos estudos e não tem noção dos seus deveres". esse raciocínio mostra o quanto tal professor está alheio aos mais elementares preceitos da Didática

moderna. O ensino sempre pode e deve ser melhorado, quanto ao conteúdo da matéria e quanto à técnica do trabalho. O rendimento escolar é, em grande parte, uma decorrência desses fatores e da atitude construtiva, do dinamismo com que o professor

acomete sua missão de estimular, orientar e controlar a aprendizagem de seus alunos. A ausência destes elementos incentivadores se refletirá imediatamente nos baixos índices de rendimento escolar. Ao professor cabe, pois, a maior parcela de responsabilidade por tais índices de baixo rendimento escolar, b) No segundo caso, temos o extremo oposto; o professor não é rotineiro; muito pelo contrário, vem sempre com novidades e extravagâncias; vive improvisando matéria e métodos; sua atividade é dispersiva, confusa e sem seqüência; improvisando cada aula ao sabor da inspiração do momento, desnorteia os alunos com suas marchas e contra-marchas, sem plano definido. não tem consciência nítida do rumo a seguir, nem noção exata da meta a atingir; procura encher o tempo de qualquer jeito, já com divagações estereis, já com exhibições de compacta erudição, já, enfim, com tiradas disciplinares. O seu ensino não é metódico, nem construtivo, nem consciencioso. Tal professor ignora, ou o que é pior, menospreza as graves responsabilidades inerentes à função docente. A educação da juventude é algo de muito sério e nobre para se permitir que o capricho e a irresponsabilidade sobre ela tripudiem impunemente.

4. Para evitar esses dois escolhos, infelizmente tão encontrados, da rotina e da improvisação no ensino, é que a Didática moderna insiste no ensino planejado e consagra o *planejamento* como a *primeira fase obrigatória do ciclo docente*, elaborando técnicas precisas para a sua objetivação.

Contra a rotina, cega e improdutiva, o planejamento assegura o esforço sistemático do professor para melhorar, aperfeiçoar, atualizar e vitalizar o seu ensino, adaptando-o melhor às necessidades de seus alunos e às exigências da vida social contemporânea.

À improvisação dispersiva e irresponsável o planejamento opõe a previsão exata de longo alcance, a programação bem calculada de todas as fases do trabalho docente, o roteiro seguro de suas atividades, tornando-o conscienciosamente construtivo.

5. O hábito de *planejar antes de agir*, complementado pelo seu corolário lógico de *agir sempre de acordo com os planos traçados*, é uma das mais firmes garantias de eficiência e de sucesso em qualquer grande empreendimento humano.

No terreno da educação, dada a preeminente importância moral, social e psicológica da obra a realizar, o planejamento esmerado é, não apenas uma *exigência indiscutível da boa técnica docente* e garantia de sua eficácia, mas também, e acima de tudo, um *dever de ética profissional*, ao qual o professor, deveras com-

penetrado de sua missão, jamais poderá furtar-se. somente professores extravagantes ou irresponsáveis aventuram-se a ensinar sem qualquer planejamento.

6. O reconhecimento da necessidade de submeter o ensino a um esmerado planejamento não implica a confissão de falta de preparo ou de capacidade docente.

É bem verdade que o planejamento muito auxilia os professores novatos e aos que, premidos pelas circunstâncias, se vêem obrigados a lecionar certas disciplinas nas quais não se sentem devidamente preparados; para estes o planejamento supre, em grande parte, as deficiências, dando-lhes maior segurança e confiança em si mesmos.

Mas, o planejamento é indispensável — e talvez com maior razão ainda — no caso de professores dotados de excelente preparo geral na matéria e com farta experiência docente. estes, mais do que aqueles, correm o risco de afligir e prejudicar seus alunos, com o seu saber pletórico, no qual as minúcias, os refinamentos e as sutilezas da controvérsia acadêmica suplantam a visão dos princípios essenciais e das noções elementares, mas básicas, que são o apanágio do ensino de grau médio. Em tais casos o planejamento funciona como eficaz agente catalisador, impondo sobriedade, equilíbrio e proporcionalidade ao ensino que se vai ministrar, mantendo-o ao alcance da compreensão dos alunos e em doses proporcionais à sua capacidade de assimilação.

7. Para estes como para aqueles professores, o planejamento assegura vantagens definidas, tais como:

- a) elimina as falhas, imprecisões e lacunas, decorrentes da improvisação ou do esquecimento momentâneo no transcurso das aulas;
- b) garante ao professor um progressivo aperfeiçoamento, libertando-o do marasmo improficuo da rotina docente, e abrindo-lhe novas e mais ricas perspectivas quanto ao conteúdo e quanto ao método;
- c) torna o ensino mais metódico, construtivo e eficaz, reajustando-o continuamente aos progressos da ciência, às necessidades reais dos alunos e às exigências da vida social em constante evolução;
- d) leva a jornada anual do ensino ao seu termo final, dentro dos prazos previstos, com a satisfação da missão integralmente cumprida.

Yoakam e Simpson, no seu trabalho *An Introduction to Teaching and Learning*, de orientação nitidamente progressista, assim se manifestam sobre o planejamento: "Sem um planeja-

mento efetivo, o ensino resultará tortuoso e confuso. Todos os professores, quer sejam novatos quer tenham longa experiência devem sempre planejar o seu trabalho, pois que o planejamento desempenha no ensino certas funções bem definidas, que são indispensáveis para a sua eficiência. O planejamento leva o professor a definir com clareza e explicitar os objetivos do ensino, a selecionar os dados valiosos da matéria e os recursos didáticos mais apropriados, a prever as atividades necessárias e a preparar os meios de verificação do aproveitamento. Sem um planejamento deste tipo, não poderá haver um progresso contínuo nem um resultado definitivo de toda a atividade docente e discente. O planejamento é, portanto, uma atividade essencial do ensino eficiente" (15).

III — O PLANEJAMENTO, SEUS CARACTERÍSTICOS, MODALIDADES E PRINCÍPIOS

"O plano de ação é o instrumento mais eficaz para o sucesso de qualquer empreendimento. Prever já é agir. É o primeiro passo obrigatório de toda ação construtiva e inteligente" (HENRI FAYOL)

1 — uma das funções típicas da inteligência humana é a de prever ou antecipar-se aos fatos e, pela orientação de nossa atividade, levar-nos a resultados desejados e previstos. Na medida em que essa previsão e essa orientação intencional de nossa atividade forem reflexivas, penetrantes e bem calculadas, aumentaremos o nosso poder de dominar eficazmente as situações em que nos encontramos e delas colher os resultados esperados.

Ora, o ensino, como já vimos, é uma atividade assaz complexa que exige previsão e cuidadoso planejamento em função de objetivos a serem atingidos.

2 — Planejamento é a previsão racional de todas as condições e recursos de um empreendimento e a programação bem calculada da atividade em fases definidas que levem ao resultado desejado.

Distinguimos no planejamento dois estágios ou momentos típicos: primeiro, o da previsão; segundo, o da programação.

a) *No estágio da previsão*, fazemos o levantamento das circunstâncias e condições da situação dentro da qual ou sobre a qual teremos que atuar, inventariando os recursos e disponibilidades com que poderemos contar, para dela obtermos os resultados desejados. É uma fase de sondagem, exploração ou reconhecimento. como diz John Dewey: "para sermos inteligentes

(15) N. Y., 1937, p. 81 e 70-71.

devemos parar, olhar e escutar, a fim de conceber um plano de ação" (16). como observa o mesmo autor: "A previsão funciona de três modos. Primeiro, subentende cuidadosa observação das condições dadas, para ver quais os meios úteis para atingir-se o fim e descobrir os obstáculos existentes no caminho. Segundo, sugere a conveniente ordem ou seqüência na utilização dos meios; facilita a seleção e os arranjos mais econômicos. Terceiro, torna possível a escolha entre as diversas alternativas" (17).

b) uma vez na posse dos dados colhidos por essa previsão, passamos para o *estágio da programação* de nossa atividade. Esta é, então, ordenada e disposta em fases sucessivas e bem calculadas quanto à sua intensidade, âmbito e duração, de modo a tornar segura, econômica e eficiente a obtenção dos resultados desejados.

3 — Todo o planejamento, digno desse nome, envolve uma técnica de previsão, caracterizada por procedimentos bem definidos, e culmina num programa concreto de ação; este estabelece o rumo e os objetivos a serem atingidos, alinha as condições sobre as quais se vai atuar, enumera e dispõe os recursos e procedimentos que vão ser utilizados e estabelece a pauta de trabalhos a serem efetuados dentro de uma escala cronométrica predeterminada.

Todo programa de ação, elaborado com a devida técnica, contém necessariamente as seguintes indicações, expressas em termos concretos e precisos:

- a) os objetivos ou resultados práticos a conseguir;
- b) as condições reais e os recursos concretos com os quais se poderá contar;
- c) o método e os procedimentos técnicos a empregar;
- d) as fases sucessivas em que se desenvolverá a operação;
- e) a escala cronométrica da marcha da operação.

De posse de tais indicações precisas e bem calculadas, o indivíduo que adota um bom programa de ação estará premuni-do contra as oscilações e imprevistos que, de outro modo, poderiam comprometer toda a sua atividade, frustrando-a ou limitando-a na obtenção dos resultados desejados.

Antecipando-se aos problemas, obstáculos e dificuldades que poderão surgir no decurso da operação, o indivíduo que planeja está em melhores condições de dominá-los, já impedindo que eles se manifestem, já contornando-os com oportunas providências, já, enfim, empregando os recursos necessários e apropriados

(16) *Democracia e Educação* — Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, Cia. Editora Nacional, 1936, p. 138.

(17) *Opus cit.*, pag. 136.

para superá-los. O planejamento torna assim a operação mais segura, garantida e eficaz.

Com a previsão cuidadosa das condições e recursos de ação e com a pauta claramente definida dos trabalhos a serem realizados dentro da escala cronométrica prevista, o planejamento assegura sempre apreciável economia de material, de tempo, e de energias.

Submetendo a operação a um programa racional e inteligentemente traçado, no qual cada elemento, movimento ou fase se relaciona com os resultados práticos a serem conseguidos, ela se torna eficiente e produtiva.

Em síntese, o planejamento é uma das mais sólidas garantias de êxito em qualquer empreendimento ou iniciativa. As probabilidades de sucesso, tanto no campo da educação e do ensino, como em qualquer outro setor de atividade humana, estão sempre na razão direta do planejamento a que tais atividades foram submetidas; e, podemos acrescentar, essas probabilidades serão tanto maiores quanto mais cuidadoso, preciso e objetivo fôr o planejamento.

4 — Henri Fayol, o fundador da ciência da administração, atribui tanta importância ao planejamento que o considera o mais poderoso recurso para governar o futuro, orientando com segurança a marcha da ação; para êle, o planejamento é a primeira e mais decisiva fase de racionalização de qualquer empreendimento humano. Escreve Fayol: "prever significa ao mesmo tempo levar em conta o futuro e prepará-lo" e "prever já é agir" (18), isto é, o planejamento não é mero devaneio de gabinete, mas é já o primeiro passo, essencial e obrigatório, de todo o empreendimento racional e produtivo. Acrescenta Fayol: "A ausência de um programa ou um mau programa constituem, só por si, demonstrações de incapacidade do dirigente" (19).

5 — Seguindo de perto as normas traçadas por Henri Fayol e adaptando-as ao caso específico do planejamento do ensino, podemos dizer que o bom plano, ou programa de atuação didática, é aquele que se reveste dos seguintes característicos:

(1) — *Unidade*: dois programas diferentes não podem coexistir em relação a um mesmo objetivo. O plano de ensino deve obedecer a uma diretriz geral única, a uma idéia fundamental unificadora, em função da qual se desenvolverá todo o plano de ação. nele não podem coexistir antinomias ou contradições, incompatíveis com o propósito fundamental que o governa. O plano de ensino deve primar pela sua coerência. uma consciên-

(18) Administration Industrielle et Générale, Dunod, Paris, 1931.

(19) Opus cit., ibidem.

cia clara e nítida desse propósito fundamental deve transluzir em todas as parcelas e itens do plano de ensino, de modo a objetivar-se concretamente na prática educativa. este é um dos postulados mais essenciais de toda a atividade docente.

(2) — *Continuidade*: o plano do ensino é um programa pormenorizado e concatenado de todas as fases de trabalho que deverá ser levado a efeito no decorrer do ano escolar. Conseqüentemente, não basta prever a abertura dos trabalhos e seu encerramento; é mister que a programação abranja todas as fases da operação: a inicial, as intermediárias e a final. O plano de ensino deve ter sua seqüência natural, que assegure a cobertura antecipada de todas as fases da operação, e faça de cada uma destas uma aproximação mais direta e substantiva ao objetivo visado.

(3) — *Flexibilidade*: o plano de ensino deve ser suficientemente flexível para se amoldar às novas circunstâncias ou condições que emergirem, equacionando-as para eliminá-las ou incorporá-las à marcha geral da operação. este característico da flexibilidade opõe-se à rigidez dos antigos planos de ensino. Admitindo-se a variedade irreduzível das diferenças individuais entre os alunos de qualquer grupo ou classe e o caráter essencialmente vitalista e dinâmico da autêntica aprendizagem, fácil é concluir-se que o plano de ensino, ressalvados seus característicos básicos de unidade e continuidade, deverá sempre ter um flanco aberto para novas sugestões, equivalências, caminhos diversificados, mas paralelos, oportunos acertos e sucessivos reajustamentos na marcha da operação, à medida que as circunstâncias forem evidenciando sua necessidade.

(4) — *Precisão e clareza*: o bom plano de ensino se reconhece pela precisão e nitidez dos pormenores e especificações nele contidos: o grau de extensão e de profundidade em que a matéria será tratada; os meios auxiliares que serão empregados na sua apresentação; os procedimentos específicos de incentivação, de orientação, de diagnose, de retificação e de fixação da aprendizagem que serão empregados; o tipo e a extensão dos exercícios e tarefas que deverão ser realizados; o ritmo dos trabalhos a serem efetuados; o "quantum" de rendimento escolar que razoavelmente se poderá esperar e os procedimentos de avaliação que serão aplicados. Quanto mais reduzida fôr a faixa de imprevisão e de incerteza, tanto mais seguro e eficaz será o plano de ensino.

A "*clareza*" refere-se ao estilo de que se reveste o plano de ensino. este não deverá ser uma peça literária, debatendo teses, expondo teorias, contendo elucubrações ou expandindo-se em

arroubos líricos e fantasistas sobre o trabalho educativo. Terá antes um estilo sóbrio e enxuto, com o mínimo de palavras necessárias para exprimir as idéias e fatos em tela, rigorosamente classificados estes e numerados de modo a patentear a seqüência, relações e subordinação dos itens entre si.

(5) *Objetividade e realismo*: por fim, é evidente que o plano de ensino deve primar pela objetividade e realismo. Êle deve assentar-se sobre as circunstâncias imediatas e condições reais dentro das quais a operação terá que ser efetuada. Planos fantasmagóricos e subjetivos, alheios às realidades práticas e imediatas do meio e do tipo de alunos a que se destinam, trazem em si mesmos sua própria condenação, por serem irrealizáveis.

6 — Na concepção fayoleana do planejamento, as características da *precisão* e da *flexibilidade* parecem, à primeira vista, ser antinômicos. De fato, quanto mais pormenorizado fôr o plano de uma dada operação, tanto menor será a sua margem de flexibilidade; inversamente, quanto mais flexível fôr o plano, tanto mais reduzido terá que ser o grau de sua precisão.

Henri Fayol procurou superar esta antinomia, estabelecendo uma acomodação entre a precisão e a flexibilidade, que na realidade não consegue atingir o objetivo visado. Escreve êle: "O plano de operações é uma espécie de planta do futuro no qual os acontecimentos próximos são previstos com clareza e precisão, enquanto que os acontecimentos ainda remotos se esboçam vagamente em proporção à sua distância" (20). A precisão seria assim o característico típico das fases iniciais e mais próximas de qualquer operação, enquanto que a flexibilidade caracterizaria as fases mais avançadas e derradeiras da mesma operação. Os dois característicos em foco não seriam, pois, simultâneos, mas sucessivos.

Fayol se referia ao planejamento administrativo, e talvez nesse enquadramento específico a solução por êle apresentada seja satisfatória. Em se tratando, porém, do planejamento do ensino, eminentemente operacional e dinâmico por sua natureza, a aparente antinomia entre os característicos da precisão e da flexibilidade pode ser superada mediante os três estágios consecutivos pelos quais se deve processar este planejamento.

De fato, na esfera do ensino o planejamento não é uma atividade técnica que se processe em bloco e de uma só vez, como fase isolada e antecedente a toda a atuação docente. Ela se

(20) *La Doctrine Administrative de l'Etat* — Discurso proferido no Segundo Congresso Internacional de Ciência Administrativa-Bruxelas, 1923.

realiza em três estágios consecutivos de crescente particularização, dos quais, apenas o primeiro antecede realmente o início da operação. Já o segundo e o terceiro estágios de planejamento docente se realizam à medida que a operação se desenvolve, prevendo de cada vez apenas a fase imediata que se deverá seguir e incorporando já nesse planejamento específico de cada fase os novos dados que vão emergindo da operação em curso.

O professor planeja não apenas antes do início do ano escolar, fazendo uma previsão bem calculada de todo o desenvolvimento do curso; mas, planeja também através de todo o ano escolar, em termos de uma progressiva particularização de cada unidade didática e de cada aula, como parcela integrante da respectiva unidade.

Em vez do planejamento apriorístico, estático e rígido, advogamos, assim, um planejamento progressivo, eminentemente dinâmico e experimental, que acompanha de perto o fenômeno da aprendizagem em marcha e traça as normas operacionais de cada fase seguinte, à luz das diretrizes gerais estabelecidas e dos progressos realizados na fase que a precedeu.

Neste planejamento progressivo, dinâmico e experimental, acentuam-se em sua plena validade os característicos da precisão e da flexibilidade como aspectos simultâneos, sem a antinomia que reponta na concepção fayoliana. Isto se tornará mais patente à medida que o leitor nos acompanhar nas páginas seguintes.

7 — A Didática moderna consagra três tipos de planos de ensino, correspondentes aos três estágios de planejamento a que acabamos de nos referir. São eles:

a) *Plano de Curso*: sintético, abrangendo, como numa visão de conjunto, todo o campo a percorrer e capitulando todos os trabalhos a serem realizados pelo professor e pelos alunos no decurso do ano escolar, em função dos resultados finais desejados.

b) *Plano de Unidades Didáticas*: já mais analítico e específico, focaliza, amplia e particulariza cada uma das unidades didáticas capituladas no plano de curso, e configura o seu desenvolvimento concreto em função dos objetivos particulares ou especiais de cada unidade didática. O plano de cada unidade envolve um ciclo discente e docente completo, que vai desde a incen-tivação inicial, específica para o estudo dessa unidade, até a avaliação final dos resultados obtidos através desse estudo. Se bem que o trabalho de cada uma dessas unidades se desdobre em cinco, oito, onze ou quatorze aulas, ressalva-se nesse conjunto o caráter unitário pela identidade dos objetivos particulares ou especiais de cada unidade.

O planejamento dessas unidades didáticas não deve ser feito em bloco antes do início do ano escolar. Com exceção do plano da primeira unidade introdutória, que logicamente deve preceder o início dos trabalhos escolares, os das demais unidades deverão ser feitos cada um a seu tempo, à medida que se aproxima o momento de iniciar a respectiva unidade. Basta ao professor acometer esse planejamento específico três ou quatro dias antes de iniciar a nova unidade, valendo-se dos índices contidos no plano de curso e nele incorporando já os mais recentes informes por êle colhidos sobre a capacidade e as necessidades reais e específicas de seus alunos.

c) *Plano de Aula*: analítico e mais particularizado ainda, traçando minuciosamente, item por item, o desenvolvimento de cada aula, que integra o estudo de determinada unidade didática. O que acabamos de dizer quanto à conveniência de o professor só

planejar cada unidade didática à medida que se aproxima o dia de iniciá-la, aplica-se também ao planejamento de cada aula em particular; este deveria ser feito na véspera ou antevés-pera, apenas, do dia em que a aula será efetuada.

A insistência da moderna Didática em que cada professor elabore seu plano de curso e seu plano de unidades didáticas é indiscutivelmente uma tese pacífica, aceita por todos. Recentemente, porém, acesa controvérsia se tem originado quanto à exigência dos planos de aula. A muitos se afigura que, tendo o professor elaborado conscienciosamente seu plano de unidades didáticas, está, *ipso facto*, dispensado de elaborar planos minuciosos para cada aula que irá dar.

A nosso ver, o plano de aula é indispensável a todo professor novato e, conseqüentemente, pouco seguro de si. Já para os professores experimentados por longo tirocínio, o plano de unidades didáticas, se fôr cuidadosamente elaborado, dispensará, em grande parte, a necessidade de planos específicos para cada uma das aulas que deverá dar sobre as referidas unidades, excetuadas talvez a primeira aula introdutória de cada unidade didática, na qual se apresentam os dados essenciais, e a última, que versará sobre a síntese final e integradora da unidade em foco.

não obstante, em diversos países e em muitos sistemas escolares exige-se de todos os professores que apresentem o plano de cada uma das aulas dadas. como medida de supervisão e controle técnico e administrativo, é indiscutível que tal exigência é de grande eficácia e valor.

A dificuldade prática com que esbarra a exigência da apresentação de planos de aula está em que, a se ministrar o ensino, como o quer a Didática moderna, com intensa participação ativa

dos alunos, difícil se torna ao professor prever com exatidão o "quantum" e a extensão da matéria que serão abrangidos numa aula de 50 minutos. O tradicional "plano de aula", a ser fielmente cumprido, implica uma absoluta rigidez de ensino, na qual só o professor fala e os alunos o ouvem passivamente, sem nela participarem.

8 — Os três planos que acabamos de caracterizar entrosam-se numa progressiva aproximação das realidades do ensino; subordina-se os últimos aos primeiros, tornando a previsão mais concreta e particularizada, à medida que se aproxima o momento da ação.

~ À medida que se processa esta progressiva particularização do planejamento, avançando do abstrato e geral para o concreto e particular, o professor vai também realizando uma progressiva adaptação da matéria a ser estudada e do seu método de ensino às circunstâncias imediatas e às condições variáveis do processo da aprendizagem de seus alunos. Conjuga-se, deste modo, a máxima precisão com a máxima flexibilidade do planejamento em proveito, da melhor aprendizagem dos alunos.

9 — Ao elaborar seus planos de ensino, quer de curso, quer de unidade didática, quer de aula, o professor recorre a diversos princípios, que lhe fornecem os critérios fundamentais e as normas que o devem orientar nessa atividade. São eles:

a) *O princípio da proporcionalidade* dos meios aos fins visados. Partindo da consideração dos objetivos estabelecidos, os meios a serem empregados na sua consecução deverão ser adequados e proporcionais a esses mesmos objetivos em termos de matéria de ensino, de procedimentos didáticos, de recursos ou meios auxiliares, de atividades discentes e de tempo para os alunos aprenderem.

b) *O princípio da seleção* dos dados da matéria, dos recursos ou meios auxiliares, bem como dos procedimentos metodológicos e técnicas específicas a empregar. É evidente que para fins de ensino nem todos os dados de determinada matéria, assim como nem todos os meios auxiliares e procedimentos metodológicos servirão indiscriminadamente para os objetivos que se tem em vista em cada caso particular. Impõe-se uma cuidadosa seleção de todos estes elementos, em função dos objetivos estabelecidos para cada caso.

c) *O princípio da adaptação* da matéria, dos recursos e dos procedimentos metodológicos, às necessidades reais dos alunos, ao seu nível de maturação e à sua capacidade.

d) *O princípio da seqüência* natural e psicológica, das fases operacionais, atendendo às exigências do processo de aprendizagem dos alunos. Cada fase deve processar-se no seu devido tempo, completando a fase anterior e preparando a seguinte, sem se prolongar em demasia além do que fôr funcionalmente necessário, nem ficar aquém do mínimo necessário para que a aprendizagem se complete.

e) *O princípio da flexibilidade*, assegurando o contínuo reajustamento do plano, nos níveis de plano de unidade didática e de plano de aula, às realidades emergentes na operação em curso.

f) *O princípio da revisão periódica*, pelo qual, tomando-se por base os planos dos anos anteriores, já testados pela experiência, introduzem-se modificações sugeridas por essa experiência, já eliminando ou simplificando determinadas seqüências, já enriquecendo o plano com novos dados da matéria ou novos procedimentos e técnicas de trabalho, já, enfim, revisando e atualizando o conteúdo ideativo das unidades didáticas e das aulas.

Em toda a atividade planejadora do ensino, os seis princípios que acabamos de enunciar são fundamentais. O valor e a eficácia dos planos de ensino dependerão, em grande parte, do grau em que estes princípios forem aplicados.

IV — PLANO ANUAL OU DE CURSO E SUA TÉCNICA

1 — O plano anual ou "de curso" consiste na previsão global de todos os trabalhos a serem realizados pelo professor e por seus alunos no transcurso de um ano escolar. Caracteriza-se, não tanto pelas minúcias da matéria e pormenores do método, como pela descrição geral, balizamento e cronometragem da marcha dos trabalhos.

2 — Com o plano anual ou de curso visa-se a assegurar que o total de horas reservadas ao curso seja aproveitado ao máximo, de modo a se conseguir a cobertura total do programa oficial num ritmo normal de trabalho, sem detenças e sem precipitações, garantindo-se uma autêntica aprendizagem da parte dos alunos. O professor que cuidadosamente organiza seu plano anual de trabalhos e por êle gradua sua execução nunca chegará às vésperas das provas finais com o programa oficial ensinado apenas pela metade, como ocorre freqüentemente com os professores que não planejam, com graves prejuízos para seus alunos.

3 — Normalmente, o plano anual ou de curso deve ser elaborado pelo professor antes de iniciar suas aulas. Tomando por base de um lado o programa oficial de sua matéria para a

série em apreço e, de outro, o calendário real do ano em tela, o professor organizará seu plano anual, caracterizando a marcha dos trabalhos escolares, balizando-a e cronometrando-a de modo a lhe assegurar plena e integral execução.

4 — O plano anual ou de curso consta normalmente das seguintes partes:

a) *Cabeçalho*, consignando a matéria sobre que versa (ex.: Francês, ou Geografia, ou Desenho), o nome do educandário, a série (I, II, III ou IV), a turma (A, B ou C), o ano (1955 ou 1956), o nome do professor.

b) *Objetivos* a serem alcançados através do curso em tela. Os tópicos da matéria não são os objetivos; são apenas os meios para se alcançar os objetivos. estes devem ser expressos em termos de transformações a serem operadas no pensamento, na linguagem ou expressão, na maneira de agir, de fazer as coisas, de resolver problemas, e no modo de sentir e de reagir dos alunos aos fatos e problemas da vida real. Portanto, os objetivos não se identificam nem se confundem com a matéria; apenas com ela se relacionam, exprimindo as aquisições que os alunos devem realizar através do seu estudo.

Os objetivos devem ser poucos, mas substanciosos, discriminando-se a categoria (I.^a, II.^a ou III.^a) a que pertencem, devido ao reflexo que esta exercerá sobre o processamento da aprendizagem.

Os objetivos devem ser enunciados de forma clara e precisa em termos de aquisições a serem feitas pelos alunos.

c) *Escalão das Aulas* consignando os dias em que realmente o professor dará aulas nessa turma. Para organizar este escalão de aulas confira com o calendário do ano escolar em mãos, quantos dias de aula lhe estão realmente reservados, descontando os feriados, dias santificados e os dias das provas mensais e parciais. Do total bruto assim encontrado deduza 20% como margem mínima de segurança para faltas eventuais, doenças e outros imprevistos. Na base do total líquido encontrado planeje, então, a distribuição da matéria do programa oficial a ser ministrado durante o curso.

d) *Esquema da Matéria* a ser ministrada no curso: examine agora o programa oficial da matéria; elimine primeiramente os tópicos irrelevantes ou constituídos de dados de pura erudição, que pouco ou nada contribuirão para a formação dos alunos.

O programa oficial prescreve apenas o conteúdo essencial da matéria a ser ministrada em cada série, mas não a ordem ou seqüência dos tópicos em que esse conteúdo será distribuído.

Essa seqüência poderá ser livremente alterada pelo professor sempre que, por esse meio, melhor puder atender aos interesses didáticos do ensino, assegurando melhor aprendizagem da parte dos seus alunos.

uma vez feita essa depuração e reordenação do conteúdo do programa oficial, reagrupe os tópicos da matéria em unidades mais compreensivas e significativas, dando a cada uma a designação genérica que melhor a caracterize. Normalmente, o conteúdo anual de qualquer matéria do currículo escolar pode ser condensado em sete, oito, nove ou dez unidades didáticas que fazem a cobertura de tudo o que nele há de essencial para ser aprendido pelos alunos nesse nível.

uma vez assim organizado o conteúdo da matéria em unidades didáticas, o professor distribuirá estas unidades pelo escalão de aulas acima referido, levando em consideração a relativa importância, a maior ou menor extensão e o grau de dificuldade que cada unidade didática representará para os alunos no plano de estudos. Atendendo a esses critérios, o professor fará as necessárias compressões e acomodações de modo a encaixar no escalão de aulas todas as unidades julgadas necessárias. Nisso consistirá o balizamento e a cronometragem do curso; por meio delas o professor poderá prever, com relativa segurança e certeza, que a 30 de março estará terminando a unidade I, a 20 de abril a unidade II, a 5 de maio a unidade III, a 5 de junho a unidade IV, e assim sucessivamente até 5 ou 10 de novembro, quando deverá estar terminando a última unidade programada para essa série.

O total de aulas reservado para o estudo de cada unidade será variável, dependendo dos três critérios acima mencionados: (a) o da relativa importância, (b) o da extensão ou quantidade de conteúdo, e (c) o do grau de dificuldade de cada unidade programada.

e) *Esboço do Método* a ser aplicado no ensino das unidades programadas. O professor consignará em coluna paralela ao esquema da matéria uma caracterização sumária do método que vai empregar e dos procedimentos didáticos ou técnicas docentes que pretende utilizar no desenvolvimento de cada uma das unidades programadas.

f) *Meios auxiliares*; em outra coluna paralela às anteriores o professor consignará o livro ou livros didáticos que pretende recomendar aos alunos e os meios auxiliares, tais como: mapas, gravuras, quadros murais, instrumentos, modelos, espécimes e "realia" que tenciona utilizar; enquanto possível, os meios

auxiliares deveriam ser relacionados no plano com as respectivas unidades didáticas a cujo estudo servirão.

g) *Relação das Atividades Discentes*; por fim, o professor consignará no plano anual as principais atividades de classe e extraclasse que pretende realizar com os alunos durante o ano escolar em conexão com as unidades didáticas previstas, ex.: uma excursão, uma visita de instrução a um horto florestal ou a um museu, um debate formal, um torneio competitivo, uma dramatização, uma exposição de trabalhos etc.

O plano anual completo pode ser enquadrado em dupla folha de papel almaço, contendo todas as indicações acima especificadas, reservando-se o verso da última folha para o registro de *observações* a serem lançadas pelo professor à medida que o curso se desenvolve. Essas observações, feitas *a posteriori*, poderão ser de grande utilidade no futuro para a elaboração de novos planos anuais mais aperfeiçoados.

V — O PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA

1 — Organizada a matéria do programa oficial em sete a dez unidades didáticas, que no plano anual figuram apenas pelos seus títulos genéricos e pela relação dos pontos do programa oficial que as integram, serão elas agora submetidas, cada uma de per si, a um planejamento mais analítico e pormenorizado.

2 — este planejamento específico de cada unidade didática não deveria ser feito com grande antecedência, antes de se iniciar o ano escolar; pois que, como vimos, uma das características do bom plano é a sua objetividade e o seu realismo. O planejamento específico de cada unidade, feito com muita antecedência corre sempre o risco de se tornar abstrato e pouco funcional, dada a impossibilidade de se prever com exatidão o grau de preparo ou despreparo que os alunos evidenciarão quando chegar a época de executá-lo; poderá, então, acontecer que o plano se evidencia descalibrado em relação à capacidade real e emergente dos alunos para aprender; será demasiado difícil, elevado, sobrecarregado, ou demasiado fácil, pouco provocativo e rarefeito. Em ambas estas hipóteses o plano estará desajustado à realidade emergente da classe; estará, portanto, carecendo de objetividade e de realismo.

Recomenda-se, por conseguinte, ao professor que só organize o plano específico da unidade seguinte quando estiver executando com a classe a segunda metade da unidade anterior ou ime-

diata. Deve-se planejar **uma** unidade de cada vez e essa no seu tempo devido, sem atrasos, mas também sem demasiada antecipação.

desse modo, o professor ficará em melhores condições de incorporar no seu plano imediato de execução de cada unidade as realidades emergentes dos alunos, providenciando medidas precisas para atacar frontalmente suas dificuldades, corrigir suas deficiências e basear nos seus progressos reais o estudo da matéria nova. Nisso está o grande valor da flexibilidade, outra nota característica do bom plano, que só se torna possível pelo planejamento progressivo que acabamos de recomendar.

3 — Cada unidade didática constitui, por sua própria natureza, um curso em miniatura sobre aquela área ou setor da matéria que ela focaliza. É como se o professor de Geografia do Brasil programasse um curso concentrado de sete aulas sobre a região nordeste e outro de 11 aulas sobre a região sul do Brasil; ou o professor de História programasse um curso de dez aulas sobre a Revolução Francesa, suas causas, ocorrências e conseqüências, e outro curso de oito aulas sobre as Guerras Napoleônicas. Em qualquer caso, sendo cada unidade um curso abreviado ou condensado sobre uma área ou setor substantivo da matéria, ela envolve *um ciclo docente completo* que vai desde a motivação inicial e a apresentação do assunto novo até a fixação do aprendido e a verificação dos resultados obtidos por essa aprendizagem. Daí a razão de chamar-se "*unidade didática*".

O planejamento específico de cada uma dessas unidades didáticas constará, portanto, das seguintes partes:

a) *Cabeçalho*: consignando os mesmos itens do cabeçalho do plano anual, mas especificando o número serial e o título da unidade focalizada.

b) *Os objetivos particulares* visados pelo estudo da unidade em tela. estes objetivos serão uma decorrência e uma particularização dos objetivos mais gerais já formulados no plano anual ou de curso. Representarão alvos mais restritos a serem atingidos pelos alunos dentro do âmbito de cada unidade didática. Tais alvos serão, pois, mais pragmáticos e concretos, definindo aquisições tangíveis a serem efetuadas pelos alunos mediante o estudo da matéria focalizada pela unidade. Serão como que parcelas dos objetivos mais gerais do curso.

c) *Conteúdo esquemático dos temas* abrangidos pela unidade, descendo às suas divisões e subdivisões mais importantes, suas causas, relações e efeitos. Nesta parte o professor consig-

ará os pontos fundamentais de referência para o estudo da unidade a ser feito pelos alunos.

Quando a unidade didática é extensa e complexa, costuma-se dividi-la em subunidades, duas ou três e até quatro, descendo-se em cada uma delas à análise de suas principais divisões e subdivisões. O critério fundamental a ser observado nesta divisão da unidade em subunidades componentes é sempre o de sua *maior eficácia didática* para se conseguir dos alunos perfeita compreensão dos temas e de suas relações básicas.

Nestes termos, haverá evidentemente um limite à multiplicação das subunidades. Normalmente, quando a unidade comporta quatro ou mais subunidades, recomenda-se ao professor explorar a possibilidade de desdobrar a unidade em duas ou três outras unidades autônomas, porém menores ou menos complexas.

É claro que, dentro de cada matéria, bem como no conjunto das diversas matérias curriculares entre si, há sempre um fio de continuidade e de progressiva interrelação que não pode ser obliterado e que convém ser devidamente salientado pelo professor. Mas o trabalho necessariamente analítico inerente a toda a autêntica aprendizagem exige que cada coisa seja estudada de per si e por sua vez; daí a necessidade de se dividir a matéria anual em unidades didáticas e estas, sempre que fôr o caso, em subunidades menores. Essas divisões e subdivisões serão sempre justificadas na medida em que por esse processo se assegurar para os alunos melhor compreensão e maiores esclarecimentos sobre a matéria a ser estudada.

d) *Relação dos Meios Auxiliares* que o professor pretende empregar no processamento didático da unidade:

- (a) o livro didático adotado, com a indicação dos capítulos e páginas a serem estudados pelos alunos;
- (b) a bibliografia complementar a ser consultada, lida, resumida e relatada pelos alunos individualmente ou em grupos;
- (c) os meios intuitivos que o professor vai utilizar na apresentação da unidade: mapas, quadros murais, álbuns, filmes, diapositivos, discos, modelos, espécimes, aparelhos, gráficos etc;
- (d) matérias-primas, instrumentos e ferramentas que serão postas à disposição dos alunos para realizarem os trabalhos projetados para a unidade.

Todos estes meios auxiliares serão aqui arrolados com indicações precisas sobre quando e como eles deverão ser utilizados no processamento da unidade.

e) *Atividades Docentes*: especificando os procedimentos e as técnicas que o professor vai empregar em cada uma das fases do ciclo docente da unidade em tela. Assim, serão aqui consignados os procedimentos e técnicas que o professor aplicará:

- (a) na motivação da aprendizagem;
- (b) na apresentação da matéria;
- (c) na direção de atividades discentes;
- (d) na integração e fixação dos conteúdos da aprendizagem ;
- (e) na verificação e avaliação do rendimento da unidade.

Convém salientar que as horas reservadas para cada unidade didática não devem ser todas ocupadas com aulas de explanação. Em média, estas não deveriam ocupar mais que 25% a 33% do tempo total de cada unidade. Os dois terços ou três quartos do tempo restante devem ficar reservados às demais fases do ciclo docente: motivação, direção de atividades discentes, integração, fixação e verificação da aprendizagem.

Quanto a este último item, convém que o professor prepare um esboço dos testes que irá aplicar para verificar os resultados da aprendizagem da unidade. Isto o ajudará a definir melhor os alvos a serem atingidos e a trabalhar na sua consecução. A forma definitiva destes testes, porém, só deverá ser elaborada nas vésperas de sua aplicação.

f) *Atividades Discentes*, tanto as de classe como as extra-classes a serem realizadas pelos alunos ao estudarem a unidade com a assistência e sob a orientação do professor. Estas atividades discentes variarão de uma para outra unidade, conforme a natureza especial dos assuntos tratados em cada uma delas e conforme as possibilidades e recursos culturais existentes na localidade: ex.: uma excursão geográfica, uma visita a um museu ou a uma fábrica ou usina, uma pesquisa de fatos no bairro ou na vizinhança, entrevistas com o prefeito, vereadores, juiz, industriais, cónsules, gerentes de uma empresa de transportes ou ferroviárias, chefe do destacamento policial etc....

Em conclusão, o plano da unidade didática exige um planejamento mais penetrante e pormenorizado de cada uma das unidades didáticas previstas e já consignadas no plano anual. Dentro dos limites cronológicos estabelecidos no plano anual (ex.: 6, 8 ou 11 aulas para a unidade X) o professor organiza em definitivo o plano de cada unidade e se prepara para executá-la.

PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA

MATÉRIA: GEOGRAFIA DO BRASIL — IV.ª Série — Unidade IV: A REGIÃO LESTE
 COLEGIO DE APLICAÇÃO DA F. N. F. — Turma A (IV Série) — Aulas: 3.ªs e 5.ªs feiras — Ambito: 7 de agosto a 4 de setembro de 1956.

OBJETIVOS DA UNIDADE: conseguir que os alunos, mediante sua aprendizagem:
 a) adquiram um cabedal básico de informações sobre a natureza e a vida da região leste;
 b) adquiram uma compreensão dos problemas vitais da região leste;
 c) façam uma avaliação objetiva dos recursos naturais da região leste e das possibilidades de sua exploração;
 d) compreendam a interdependência econômica das regiões e as possíveis contribuições da região leste para a vida e o progresso do Brasil.

1.ª Aula (7 de agosto)	2.ª aula (9 de agosto)	3.ª aula (14 de agosto)	4.ª Aula (16 de agosto)
<p>1 — <i>Motivação inicial:</i> projeção do filme "Bahia e o Recôncavo" (12') Observações e comentários sobre o filme projetado (5')</p> <p>2 — <i>Apresentação do conteúdo da Unidade:</i> (26')</p> <p>I — <i>Descrição física:</i></p> <p>1. Área e limites 2. Sub - regiões 3. Relevo 4. Hidrografia 5. Litoral</p> <p style="text-align: center;">← Interrogatório →</p> <p>6. Clima 7. Vegetação</p> <p>Síntese retrospectiva (7') Resumo ao quadro-negro (5')</p>	<p>1 — <i>Motivação:</i> projeção do filme "Parque Nacional de Itatiaia" (10')</p> <p>2 — <i>Apresentação da Unidade</i> (Cont.) (30')</p> <p>II — <i>Povoamento</i> a) povoamento b) população c) tipos regionais</p> <p>III — <i>Divisão Política</i> estados e principais cidades: a) Sergipe b) Bahia c) Esp. Santo d) M. Gerais e) Est. Rio de Janeiro f) Dist. Federal</p> <p>IV — <i>Vida Cultural</i> a) escolas b) instituições culturais</p> <p>Síntese e resumo (10')</p>	<p>1 — Recapitulação de: a) Descrição física b) Povoamento e População c) Divisão Política d) Vida Cultural (15')</p> <p>2 — <i>Apresentação da Unidade</i> V — <i>Recursos Econômicos</i> (conclusão)</p> <p>a) minérios b) vegetais c) animais d) agricultura e) indústria f) comércio</p> <p>(a) comunicações; quadro-negro (b) transportes</p> <p>3 — <i>Revisão geral</i> do conteúdo da unidade: arguição, Sinopse feita no quadro-negro com a colaboração dos alunos (15')</p>	<p>1 — Recapitulação geral da Unidade: Arguição recíproca dos seis grupos de alunos, sob o controle do professor (25')</p> <p>2 — <i>Distribuição de tarefas</i> a cada grupo: (15')</p> <p>Gr I — Descrição Física Gr II — Povoamento e População Gr III — Estados e suas Capitais Gr IV — Vida Cultural Gr V — Indústria, Comércio e Transportes</p> <p>3 — <i>Indicações bibliográficas</i> a cada grupo e início dos trabalhos, sob a orientação do professor (10')</p>

PLANO DA UNIDADE IV — REGIÃO LESTE (Continuação)

5.ª Aula (21 de agosto)	6.ª Aula (23 de agosto)	7.ª Aula (28 de agosto)	8.ª Aula (30 de agosto)	9.ª Aula (4 de setembro)
<p>1 — <i>Recapitulação Geral da Unidade</i> (10')</p> <p>2 — <i>Estudo dirigido</i>: (20')</p> <p>constando de leituras em grupo e organização do fichário de cada grupo sobre a subunidade que lhe foi atribuída</p>	<p>1 — Orientação do professor sobre os trabalhos práticos esboçados pelos alunos (20')</p> <p>a) album de vistas e postais</p> <p>b) desenho de quadros regionais</p> <p>c) preparo de mapas especiais</p> <p>d) composição literária: artigo de reportagem</p> <p>e) maquete da baía de São Francisco</p> <p>2 — <i>Preparo do material</i> para os trabalhos, com a assistência do professor (30')</p>	<p>1 — <i>Estudo dirigido</i> (30')</p> <p>a) Pesquisa bibliográfica individual</p> <p>b) Leitura em grupo</p> <p>c) consultas ao professor</p> <p>d) revisão do fichário</p> <p>2 — <i>Projeção de filme</i>: "A Cachoeira de Paulo Afonso" (10')</p> <p>3 — <i>Comentários e discussão dirigida</i> da classe em conjunto sobre Paulo Afonso (10')</p>	<p>1 — Discussão dirigida dentro de cada grupo para preparar o relatório de grupo (35')</p> <p>2 — <i>Redação final do relatório</i> de cada grupo (15')</p> <p>Revisão final dos relatórios e sua aprovação pelos grupos.</p>	<p>1 — Leitura dos relatórios de grupo para a classe reunida (5') (5' cada grupo = 30')</p> <p>2 — Teste de verificação da aprendizagem realizada (15')</p> <p>3 — <i>Apreciação final</i> (pelo professor) dos trabalhos realizados pela classe (5')</p>
<p>3 — <i>Discussão dentro de cada grupo</i>: (15')</p> <p>a) dados da matéria</p> <p>b) conclusões do grupo</p> <p>c) escolha do trabalho prático a ser apresentado pelo grupo à classe</p>				
<p>4 — Anotações nos cadernos das conclusões a que cada grupo chegou (5')</p>				

Nota: As indicações cronométricas são meramente aproximativas (LAM)

VI — O PLANO DE AULA E SUA TÉCNICA

1 — Historicamente, o uso dos planos de aula antecedeu por quase um século o dos planos de unidades didáticas; estes somente começaram a ser utilizados por volta de 1930.

Intercalando-se, entre os antigos planos de curso e os de aula, o plano de unidades didáticas veio alterar substancialmente a estrutura tradicional desses planos, chegando mesmo a tornar discutível a necessidade de se elaborarem planos específicos para cada uma das aulas que integram uma unidade didática. Não entraremos aqui no âmago dessa controvérsia. Salientaremos apenas que, mesmo adotando-se na íntegra o moderno plano de unidades didáticas, haverá sempre necessidade de se planejarem, especificamente e com maiores minúcias, algumas das aulas que integrarão a unidade didática, principalmente as introdutórias e as de arremate final ou de síntese da unidade. Para estas principalmente o tipo clássico de planos de aula ainda retém toda a sua validade.

2 — Vejamos, pois, qual é a técnica de elaboração dos planos de aula do tipo clássico.

O plano de aula, tal qual tem sido universalmente usado, consta das seguintes partes:

- a) o objetivo ou objetivos imediatos a serem atingidos no decorrer da aula;
- b) a escala cronométrica da marcha dos trabalhos em aula;
- c) o esboço, em forma de chave ou resumo, dos dados essenciais da matéria a ser tratada nessa aula;
- d) a indicação dos meios auxiliares e ilustrativos a serem utilizados durante essa aula;
- e) indicações sobre a orientação metodológica que se vai adotar na realização dessa aula;
- f) enunciado dos exercícios a serem feitos pelos alunos durante a aula, bem como a tarefa que lhes será marcada com as instruções e indicações bibliográficas que forem necessárias.

Tal é a estrutura fundamental de um bom plano de aula do tipo clássico ou tradicional.

3 — Examinemos agora mais pormenorizadamente cada uma dessas seis partes integrantes do plano de aula.

3.1 — *O objetivo ou objetivos imediatos a serem atingidos no decorrer da aula:*

No ensino, tanto no seu conjunto como em cada uma das aulas que o integram, são sempre os objetivos que estabelecem a diretriz fundamental e determinam as fases do seu processamento. É, portanto, evidente que a eles se deve subordinar toda a aula, não somente no que se refere ao seu tratamento metodológico, mas também quanto ao seu conteúdo.

O objetivo outra coisa não é senão a antecipação do resultado desejado de uma atividade ou de um conjunto de operações concatenadas. Conseqüentemente, cada aula, digna desse nome, deverá ter sempre em mira um resultado específico e determinado, que represente para os alunos uma contribuição positiva, um passo à frente na conquista da experiência e do saber. Ora, esse resultado, em termos de enriquecimento da experiência e do saber dos alunos, é precisamente o que constitui o objetivo imediato de cada aula que dermos.

Incumbe ao professor identificar qual deverá ser, em cada caso, esse resultado concreto e tangível de sua aula e formulá-lo com toda a clareza e precisão, para que lhe possa servir de ponto de partida seguro para o seu planejamento. A concepção e o enunciado, claro e preciso, desse objetivo pelo próprio professor que vai dar a aula, é a condição preliminar e indispensável para um ensino bem planejado e eficiente.

O objetivo claramente concebido e bem formulado exerce uma tríplice função em relação ao planejamento da aula e à sua execução:

a) serve de critério fundamental para a *seleção e dosagem da matéria* a ser tratada em aula. Nem todo o pormenor ou minúcia de um tema é suficientemente valioso e significativo para ser incorporado ao esquema de uma aula. Muitos dos dados técnicos e informativos, encontrados nos tratados e nos compêndios das matérias de ensino, se bem que de interesse para os especialistas, não são funcionais nem utilizáveis nos níveis de ensino primário, médio ou secundário. Impõem-se, portanto, rigorosa seleção e uma criteriosa dosagem desses dados para fins de ensino nesses níveis. Tendo formulado com clareza o objetivo ou objetivos da aula, o professor estará em condições de realizar com acerto essa seleção e dosagem dos dados da matéria;

b) serve de critério fundamental para a *escolha e determinação dos procedimentos metodológicos e dos meios auxiliares* a serem empregados durante a aula. Os diversos procedimentos e técnicas metodológicas, que constituem o apanágio da Didática, só têm sentido e valor enquanto são conducentes à realização de

um objetivo, isto é, enquanto levam os alunos a resultados definidos e concretos de aprendizagem. O acerto na escolha dos procedimentos metodológicos e dos meios auxiliares dependerá, portanto, em última instância, de sua adequação e proporcionalidade aos objetivos visados;

c) impõe um princípio de *segurança, economia, ordem e progressão* na marcha dos trabalhos em aula. Atendo-se aos objetivos estabelecidos no planejamento, o professor procede com segurança e economia de tempo, evitando digressões inúteis e antecipações inoportunas, e dá à matéria um tratamento progressivo e bem concatenado que muito contribuirá para a compreensão dos alunos.

A determinação e formulação clara dos objetivos constituem, pois, o primeiro passo obrigatório e decisivo no planejamento de toda e qualquer aula. Sem a pesquisa prévia e a determinação precisa dos objetivos, não se pode fazer bom ensino.

Vejam agora o que caracteriza um bom objetivo de aula. Várias qualidades lhe são indispensáveis, tais como:

- a) ser êle breve, claro e conciso, eliminando qualquer duvidade ou nebulosidade conceitual;
- b) ser êle formulado em termos bem concretos e definidos, de modo a levar a resultados tangíveis;
- c) ser êle proporcional e limitado à aula em apreço, isto é, atingível, no seu todo ou pelo menos em parte substancial, durante essa aula;
- d) exprimir os resultados visados em termos de aquisições a serem feitas pelos alunos e não em termos de atividades do professor; estas serão apenas meios condutores àquelas aquisições dos alunos.

3.2 — *A escala cronométrica da marcha dos trabalhos em aula:*

Em todo o planejamento, o fator tempo é um componente essencial e indispensável.

Os programas oficiais relacionam apenas os títulos ou tópicos a serem abordados no ensino de cada unidade didática; não especificam, porém, o grau de profundidade e de desenvolvimento que deveremos dar ao seu tratamento; o tempo disponível para cada um desses tópicos é o que nos dará o gabarito dentro do qual poderemos desenvolver esses tópicos. Quanto tempo, dentro dos 50 minutos de uma aula, convém gastarmos com a incen-tivação inicial e a introdução ao tema preestabelecido? Quanto

tempo precisaremos gastar com o seu desenvolvimento para efetuarmos a explicação analítica dos seus itens e subitens? Quanto tempo poderemos gastar com um interrogatório, uma argüição ou um teste de compreensão, um exercício oral ou escrito e demais atividades que completam uma aula? todas estas são perguntas que naturalmente se apresentam ao professor consciencioso que planeja suas aulas, e a que só uma escala cronométrica bem calculada poderá dar uma resposta satisfatória.

É evidente que essa escala cronométrica da aula não poderá ser rígida nem ser aplicada com o cronômetro em punho. Ela representará apenas uma estimativa aproximada do tempo que cada uma das principais fases da aula irá exigir, para que esta não fique mutilada em alguma de suas partes essenciais por falta de tempo.

Julgamos pouco funcional e inútil descer nesta escala da aula à minúcia de cronometrar o tempo que cada item ou subitem do assunto exigirá para ser explicado; tal atomização do tempo, além de desnecessária, seria inexequível.

Normalmente, bastará subdividirmos os 50 minutos de uma aula comum em quatro ou cinco parcelas de tempo, suficientes para fazermos a cobertura total de todas as fases essenciais de uma aula. Exemplifiquemos:

	<i>Escala</i>
(1) incentivação inicial e introdução do tema	5'
(2) explanação do tema reforçada com material intuitivo	20'
(3) interrogatório ou argüição sobre o tema	15'
(4) resumo ou síntese do tema tratado	5'
(5) marcação da tarefa com instruções sobre o modo de fazê-la	5'
Total	50'

Temos aqui apenas um exemplo; outras distribuições de tempo poderão ser adotadas em função dos interesses e necessidades dos alunos, bem como da orientação metodológica seguida pelo professor. Apenas insistiríamos em que a fase (2) — explanação do tema — não fosse aquinhoadada com maior parcela de tempo do que a que figura no exemplo. A não ser em nível superior com classes universitárias, o professor nunca deveria ocupar com sua exposição mais de 20 minutos, o que representa já o limite máximo de tolerância para tal procedimento de ensino, quando aplicado a classes de adolescentes.

Outro exemplo, este já referente à fase de fixação da aprendizagem, seria o seguinte:

	<i>Escala</i>
(1) recapitulação mediante interrogatório	8'
(2) exercício escrito	10'
(3) correção socializada do exercício ...	20'
(4; recapitulação final	5'
(5) teste rápido de verificação	7'
Total	50'

Dentro do razoável e sem se escravizar à tabela cronométrica por êle próprio organizada, o professor procurará por ela pautar a marcha de sua aula, evitando digressões inúteis e fugindo a repetições tautológicas desnecessárias. Isso contribuirá de modo apreciável para disciplinar o seu trabalho e imprimir-lhe um cunho de dinamismo e eficiência.

Casos haverá, porém, em que o professor, no interesse da melhor aprendizagem de seus alunos, terá que abandonar em parte ou *in totum* a escala cronométrica adotada, a fim de não perder a oportunidade que se apresenta de melhor atender aos interesses e necessidades de seus alunos. Nada impedirá então que êle introduza razoáveis alterações e faça oportunos reajustamentos na distribuição do seu tempo disponível.

3.3 — *A chave ou resumo dos dados essenciais da matéria a ser tratada em aula.*

Os tópicos ou temas constantes do programa oficial não constituem o objetivo da aula; são antes instrumentos ou recursos mediante os quais o objetivo deve ser atingido. Ao professor incumbe, portanto, submeter a matéria do programa oficial a um tratamento didático, pelo qual ela seja posta a serviço dos objetivos visados pelo plano.

Assegurado este aspecto funcional da matéria em relação aos objetivos da aula, vejamos como se processa esse tratamento didático.

Primeiramente, o professor efetuará uma cuidadosa *seleção dos dados da matéria* a serem incluídos na sua apresentação do tema aos alunos. O enorme acervo de dados e noções existentes sobre qualquer tópico do programa oficial impõe ao professor que planeja esta medida liminar. Nem todos os dados e noções de qualquer ramo do saber serão suficientemente valiosos e significativos para serem incorporados no plano de aula. este deverá incluir apenas os "dados essenciais e as noções básicas" mais indispensáveis para que os alunos adquiram uma compreensão satisfatória e enquanto possível exata do tema a ser focalizado.

Mesmo em relação ao livro didático adotado, o professor terá que fazer o balanço crítico dos dados e noções nele contidos, já eliminando pormenores irrelevantes, já simplificando seus enunciados, já, enfim, atualizando-os e enriquecendo-os com novos elementos surgidos no campo da especialização após a edição do livro didático. Convém, porém, acautelarmos o professor contra o mau vêzo de introduzir constantemente alterações no texto do livro didático adotado, apenas pela vaidade de exibir o seu saber aos alunos. Tal tendência, quando levada ao exagero, é prejudicial aos alunos, dificultando desnecessariamente sua aprendizagem. Afinal, se o livro didático apresenta tantas lacunas e defeitos que precisa ser constantemente retificado pelo professor, não deveria ter sido adotado. A suposição é sempre de que o livro didático indicado pelo professor é o que melhor satisfaz ao programa traçado. Concluimos, portanto, que em relação ao livro didático o professor deve no planejamento evitar os extremos tanto de uma cega e completa subserviência como de uma exagerada atitude crítica e demolidora.

Mas, não basta ao professor selecionar os dados essenciais e as noções básicas da matéria. Será necessário ainda proceder a uma criteriosa dosagem dos dados já selecionados, levando em consideração não só o tempo disponível para a sua explanação em aula como também, e principalmente, o nível mental e o grau de escolaridade ou de preparo dos alunos aos quais a matéria será apresentada. A dosagem procedida dentro dessas coordenadas determinará o grau de desenvolvimento e de profundidade com que a matéria será tratada em aula. Em geral, a todo o professor se afigura que cada unidade ou tópico do programa oficial mereceria um tratamento mais extensivo, mais aprofundado e completo. De fato, esse seria o ideal. Mas, dentro da conjuntura escolar, os alunos têm suas inevitáveis limitações de capacidade e de tempo para se dedicarem ao estudo mais aprofundado dessa matéria. Acresce que a par dessa eles terão de estudar nove ou dez outras matérias, que também lhes cobram sua pesada quota de atenção, tempo e estudo. Em tais condições, não resta ao professor outra alternativa senão dosar, de modo realista e criterioso, o "pabulum" mental com que êle nutrirá o espírito de seus alunos com vistas aos objetivos estabelecidos.

No plano de aula, os dados essenciais e as noções básicas a serem focalizadas deverão figurar em estilo sóbrio e lacônico, quase telegráfico, resumindo-se a simples indicações esquemáticas. Seria inteiramente descabido consignar no plano de aula o pleno desenvolvimento estilizado do assunto a ser tratado em aula, o que transformaria esta em preleção formal, tirando-lhe a naturalidade e a vibração espontânea que a deve caracterizar.

O resumo esquemático dos dados essenciais e das noções básicas do tema a ser tratado deve conter os itens em boa ordem didática, que evidencie a concatenação e a relativa subordinação dos itens entre si e em relação ao todo. Em geral, adota-se para tal fim, o seguinte esquema:

I — *Parte principal: Introdução* A — item

básico

B — item básico { a — sub-item (1) — sub-item subordinado
 b — sub-item c (2) — sub-item subordinado
 — sub-item

A — item básico { a — sub-item b
 — sub-item c —
 sub-item

B — item básico { a — sub-item (1) — sub-item subordinado
 b — sub-item c (2) — sub-item subordinado
 — sub-item

item básico

III — *Conclusões:* a —

b —

c — (1) — (2)

—

3.4 — A indicação dos meios auxiliares e ilustrativos.

Os meios auxiliares e ilustrativos são um complemento indispensável a todo o ensino moderno. Na fase de iniciação dos alunos no estudo da matéria eles desempenham a função essencial de despertar e fixar a atenção, aclarar as noções e objetivar os conceitos, dando-lhes forma concreta e contornos definidos. Além disso, concorrem para a maior economia de tempo e esforço,

dispensando o professor de laboriosas descrições verbais, quase sempre cansativas e ineficazes. Contribuem ainda poderosamente para a rápida compreensão dos alunos, mediante o valioso reforço intuitivo que lhes proporcionam.

Ao planejar sua aula, o professor fará o levantamento dos meios auxiliares e ilustrativos de que dispõe o colégio, selecio-

nando os que mais diretamente se relacionarem com a unidade ou tópico a ser tratado em aula. Providenciará, ainda, para que no dia da aula eles se encontrem, dispostos em boa ordem, ao alcance de sua mão, para no momento oportuno serem apresentados aos alunos; dessas providências poderá ser incumbido um dos alunos em plantão de rodízio.

No plano de aula, em coluna paralela à dos dados essenciais da matéria, o professor consignará os meios auxiliares e ilustrativos a que deverá recorrer, na ordem que fôr psicologicamente mais indicada para a sua apresentação, de modo a obter plenos efeitos de sua novidade e do seu perfeito entrosamento com os dados essenciais da matéria.

3.5 — *Indicações sobre os procedimentos metodológicos a empregar.*

No plano de aula, a coluna reservada aos "Procedimentos Metodológicos" deve registrar, em termos precisos, as modalidades da atuação docente ao logo do período da aula.

Iniciando-se geralmente com um procedimento específico de incentivo ou com a técnica do interrogatório de sondagem ou de recapitulação conectiva, a atuação do professor se desenvolve, assumindo novas modalidades didáticas à medida que decorre o tempo da aula: da incentivo inicial ela passará para a explanação oral, reforçada com objetivações gráficas no qua-dro-negro e apresentações sucessivas do material ilustrativo apropriado. A explanação, ao chegar ao final de cada uma das partes principais do tópico em foco, será intercalada por rápidos interrogatórios reflexivos ou diagnosticadores, que permitam ao professor avaliar o grau de compreensão dos alunos.

Terminada a fase expositiva da matéria, a atuação do professor poderá passar diretamente à marcação da respectiva tarefa com as instruções que a acompanham, ou entrará na fase dos exercícios de aplicação, que poderão ser escritos ou orais; a correção desses exercícios será o complemento natural dessa modalidade de trabalho, podendo ser efetuada ainda no decorrer da mesma aula ou, caso falte tempo, adiada para a aula seguinte.

A sucessão de atividades docentes que acabamos de apresentar não é categórica nem determinativa, mas hipotética e sugestiva apenas. O essencial é que cada professor consigne no seu plano de aula a previsão conscienciosa das atividades que êle irá desenvolver em aula, de modo a lhe dar um cunho mais didático e construtivo, tendo sempre em vista os objetivos estabelecidos.

3.6 — *Indicações sobre as atividades discentes a serem realizadas pelos alunos em aula.*

Modernamente, constitui uma tese pacífica em Didática que o aluno aprende não tanto por ouvir exposições e explicações formais do professor, como por se aplicar diretamente a trabalhos que envolvem os elementos a serem aprendidos. A exposição e as explicações do professor podem e devem, sem dúvida, contribuir para a compreensão inicial que o aluno precisa adquirir sobre o tema ou habilidades a serem aprendidos. Mas, a compreensão inicial é apenas o primeiro passo no processo da aprendizagem e não todo o processo. Para que este seja levado para além de sua primeira etapa até o ponto desejável de integração, é indispensável que o aluno seja conduzido da compreensão inicial aos trabalhos de aplicação. Estes constituem as assim chamadas atividades discentes.

É da máxima importância que os professores se compenetrem, de uma vez por todas, de que a fase essencial da aprendizagem está nestas atividades realizadas pelos próprios alunos sob a sua orientação, e não na exposição oral, mais ou menos brilhante, que os professores possam fazer para apresentar o tema aos alunos.

Nestas condições, ao planejar sua aula, o professor deve estudar as possibilidades de reduzir o tempo reservado às explanações ao mínimo indispensável e assegurar o maior tempo possível à orientação dessas atividades discentes.

Cuidará, a seguir, de selecionar as modalidades de trabalho mais indicadas para cada tipo de aprendizagem, dando-lhes todo o realce que fôr possível.

Em especial, os problemas, os exercícios e os testes de diagnóstico da aprendizagem não devem ser improvisados no momento da aula, mas cuidadosamente preparados e consignados no plano de aula. Já o mesmo não diríamos quanto às perguntas que constituem os interrogatórios de aula; tais perguntas devem ser freqüentes, múltiplas e variadas, resultando, com toda a naturalidade, do assunto que está sendo tratado e da maior ou menor exatidão e grau de certeza com que os alunos reagem ao interrogatório.

No seu plano de aula, em coluna à parte e paralela às demais, o professor consignará os problemas, exercícios ou outros tipos de atividade a que os alunos deverão dedicar-se no transcurso da aula, sob sua orientação direta e imediata.

3.7 — *Marcação da tarefa e respectivas instruções.*

Por fim, o plano de aula deve consignar explicitamente, como decorrência e arremate da aula, a tarefa que deverá ser marcada, para que os alunos, entre uma aula e outra, recapitu-lem a matéria já tratada, recolhendo os dados necessários à sua execução.

A tarefa, para ser eficaz, contribuindo substancialmente para integrar a aprendizagem dos alunos, deve ser:

- a) específica, concisa e bem limitada;
- b) diretamente relacionada com os objetivos e a matéria da aula;
- c) graduada quanto ao grau de dificuldade que apresenta;
- d) exequível dentro do curto prazo estabelecido.

A tarefa é o prolongamento natural da aula em termos da atividade discente, já agora não sob as vistas diretas do professor, mas em cumprimento de suas ordens e instruções. Conseqüentemente, cabe ao professor:

- a) marcar para a sua execução e entrega prazos curtos, que assegurem a continuidade do processo psicológico da aprendizagem por parte dos alunos. Em geral as tarefas devem ser marcadas para a aula seguinte ou para a aula imediatamente posterior a esta.
- b) ao marcar a tarefa, dar aos alunos instruções breves mas bem claras e definidas, sobre o que devem fazer, como fazê-lo e onde encontrarão os dados ou elementos para fazê-lo.

Normalmente, uma boa tarefa, por sua estreita relação com os objetivos e a matéria da aula, exigirá que os alunos façam uma revisão da matéria já tratada em aula, relendo tanto o respectivo capítulo do livro didático adotado como as anotações tomadas em aula. Um dos grandes valores didáticos da tarefa é o de induzir os alunos ao repasse sistemático da matéria tratada em aula, reforçando desse modo a aprendizagem e contribuindo para a sua melhor fixação.

Normalmente, uma boa tarefa, por sua estreita relação com os objetivos e a matéria da aula, exigirá que os alunos façam uma revisão da matéria já tratada em aula, relendo tanto o respectivo capítulo do livro didático adotado como as anotações tomadas em aula. Um dos grandes valores didáticos da tarefa é o de induzir os alunos ao repasse sistemático da matéria tratada em aula, reforçando desse modo a aprendizagem e contribuindo para a sua melhor fixação.

PLANO DE AULA — GEOGRAFIA

Colégio de Aplicação da FNF — 1.ª Série Ginásial — Turma A — 23.V.1956 — Prof. LIMA
Unidade III — Os Grupos Humanos — Tema da Aula: *Abrigo e habitações*

I — OBJETIVOS: Desenvolver nos alunos:

- a) Habilidade para discriminar os diversos tipos de abrigos e habitações.
- b) Compreensão dos fatores que em cada região determinam o tipo de habitação.
- c) Compreensão da importância da habitação na vida humana.
- d) Apreciação pelo conforto e estética da habitação como expressão de civilização.
- e) Gosto pela pesquisa, comparação e valorização dos recursos para se obter boas e modernas habitações.

II — Tempo	III — Dados Essenciais da Matéria	IV — Meios Auxiliares	V — Procedimentos Didáticos	VI — Atividades Discutíveis
8'	1 — <i>As necessidades básicas do homem:</i> (a) alimentação, (b) vestuário, (c) abrigo	1 — Estampa de um esquimó ao lado do seu iglu.	1 — Interrogatório motivador. Leitura de um trecho sobre a vida dos esquimós.	1 — Participação ativa; discussão dirigida; conclusões.
15'	2 — <i>Abrigos:</i> (a) transportáveis: — a barça chinesa — a carroça-casa (ciganos e boers) — o traliler norte-americano — a tenda (árabes e mongóis) (b) fixos: — cavernas (trogloditas) — escavações (índios do Arizona) — palafitas (malaios; Amazônia) — iglus (esquimós)	2 — Estampas descritivas. Mapas Geográficos Rápidos croquis no quadro-negro, acompanhando a explanação.	2 — Breve explanação seguida de interrogatório flexivo. Relacionamento dos tipos de habitação com o meio físico e atividades humanas.	2 — Observações e comentários sobre as estampas apresentadas. Participação ativa. Raciocínio visando tirar conclusões. Anotações no caderno.
15'	3 — <i>Habitações:</i> — choças de ramagens (tabas indígenas) — casas de terra (casas de talpa) — casa de madeira (Alpes e Cárpatos) — chalés alpinos, bangalôs do Canadá) — casas de pedra (castelos medievais) — construções modernas: concretagem.	3 — Estampas (em sucessão) de: — a Torre de Londres — um chalé alpino — o Empire State Building de New York — Uma vista de Copacabana.	3 — Correlação com a História do Brasil. Breves explanações com interrogatórios.	3 — Participação ativa; apresentação de dados da História do Brasil.
7'	4 — <i>Síntese e conclusões</i>	4 — Quadro-negro	4 — Interrogatório verificador e resumo ao quadro-negro.	4 — Respostas ao interrogatório verificador.

5 — Tarefa:

Preparar uma composição de uma página, comparando um iglu, um chalé alpino e um arranha-céu; fazer um pequeno croqui de cada um.
Prazo de entrega: quatro dias.

LATIM

Plano de Aula — Tema Verbos Regulares

Colégio de Aplicação da F N F — 2ª Série Ginásial — 28-V-56 — Revisão da voz ativa — Formação da voz passiva

Tema: formação do Presente e Imperfeito do Indicativo passivo nas 4 conjugações.

I — *Objetivos*: 1 — Formação da habilidade específica de conjugar verbos latinos, com a finalidade da compreensão e tradução de textos.

2 — Conhecimento destes tempos verbais, passivos.

3 — Integração destes tempos na estrutura geral da língua.

II — *Tempo*
7'

III — *Motivação inicial*

Atividades Docentes: Apresentação em aula de um emblema do IV Centenário de São Paulo com a legenda: "Non ducor, duco".

Discentes: Tradução da frase inscrita no emblema: Discussão do tema.

IV — *Desenvolvimento da matéria*:

Matéria

- 1 — O presente ativo (revisão).
O pres. pass. (substituição das desinências).
- 2 — O imperativo ativo (revisão).
O Imperf. passivo (substituição das desinências).
- 3 — Observação sobre a passagem da voz ativa para o português.

Docentes

- 1 — Uso do quadro-negro para desinências passivas. Interrogatório
- 2 — Interrogatório.

Atividades

- 1 — Uso do quadro-negro para o pres. ativo. Resposta às perguntas.
- 2 — Uso de quadro-negro para o ativo e para as desinências passivas. Respostas às perguntas.

Motivação no correr da aula

Torneio entre alunos de 2 grupos em que um dirá uma pessoa, na voz ativa, o outro do grupo oposto deverá dizer a correspondente na passiva.

7'

V — *Tarefas*:

- 1 — Dizer o tempo, pessoa e voz das seguintes formas verbais:
amamini — delebamur — laubamur — laudatis — delemur — ducebar — indicamus — veniebant — sal-
tantur — audibamus — vetatur — videor — adoratis — audires — legebamini.
- 2 — Passar para a voz passiva:
benedicimus — habes — videbant — audivi — indicativit.
- 3 — Versão:

Sou amado por meus pais

Os bons livros são lidos

Os deuses dos romanos eram honrados nos templos.

MATEMÁTICA

Plano de Aula — Tema: Números Relativos
Colégio de Aplicação da F N F — 1ª Série Ginásial — Matemática — Turma A — Data: 23-V-1956

I — **Objetivos** — Desenvolver nos alunos os seguintes:

1ª Categoria: de ordem, precisão e clareza;

2ª Categoria: aquisição de conhecimentos sobre números relativos

3ª Categoria: atitude de atenção e interesse pela resolução de exercícios

habildade específica; do cálculo

habildade específica; do cálculo

II — **Tempo** — III — Resumo dos dados essenciais

5'	Grandezas suscetíveis de variar em dois sentidos: tempo, temperatura, distância, etc..
20'	1 — Números negativos 2 — Números relativos: exemplos. 3 — Problemas: (a) representado por zero o andar térreo de um edifício, escrever os números que indicam o 2º andar do subsolo e o 12º sobre o solo; (b) escrever, com números relativos, as datas de dois acontecimentos ocorridos respectivamente 300 anos A. C. e 1928 anos depois, sendo a origem o início da Era Cristã. Escrever as datas dos mesmos acontecimentos considerando como ano zero o da proclamação da República do Brasil; (c) um negociante tem 100 mil cruzeiros de crédito e Cr\$ 120.000,00 de débito. Indicar, com números relativos o crédito e o débito do negociante, bem como o débito ou o crédito resultante, se resolver encerrar suas contas. 4 — Imagem geométrica dos números relativos. 5 — Valor absoluto ou módulo de um número relativo. Exs. $-7 = 7$ e $+5 = 5$ 6 — Números relativos simétricos: Exs.: $+5$ e -5 , $+9$ e -9 , $+7$ e -7 7 — Adição de números relativos: de 2 números: (a) os 2 números do mesmo sinal; (b) os 2 números de sinais contrários; (c) um dos números é zero. De mais de 2 números. 8 — Exemplos: $(+3) + (+5) = (+8)$; $(+4) + (-9) = (-5)$; $(+7) + (0) = (+7)$; $(-5) + (+3) = (-2)$; $(-4) - (+9) = (-13)$.

V — **Tarefas:** 1) Escrever com números relativos, 750 de latitude norte, 25º de latitude sul, 38º de longitude de oeste e 45º de longitude este, escolhendo como positivas a latitude norte e a longitude este.
 2) A boca de certa mina fica situada a 100m acima do nível médio do mar. Indicar, com números relativos, as altitudes dos pontos atingidos pelo elevador, quando desce, a partir da abertura, respectivamente, 50m, 125m e 23m, correspondendo o número zero ao nível do mar.
 3) Efetuar: $(-10) + (-10) = (-20)$; $(+8) + (-5) = (+3)$; $(-2) + (-7) = (-9)$; $(-3) + (+7) = (+4)$; $(-5) + (-6) = (-11)$.

+ (+12) = (+12)

IV — Desenvolvimento metodológico

Motivação inicial — correlação com o real: dados do ambiente escolar imediato.

- 1 — Interrogatório motivador
- 2 — Apresentação dos exercícios à classe, com limite de tempo para a resolução e ida de alunos ao quadro-negro para resolvê-los.
- 3 — Objetivação gráfica no quadro-negro com interrogatório motivador e recapitulador.
- 4 — Exposição com participação da turma através de interrogatório reflexivo.
- 5 — Demonstração com participação através de interrogatório reflexivo.
- 6 — Demonstração com participação da turma através de interrogatório motivador e recapitulador.
- 7 — Resolução pelos alunos com o auxílio do professor.

+ (+12) = (+12)

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Plano de Aula — Tema da aula — Introdução ao estudo da Personalidade (Unidade — Personalidade) — Horário: 15 — 15,50 — Local — Instituto de Educação — Série: 2ª Normal — Turma B — Licencianda L D — Data: 23.6.56.

I — Objetivos específicos da aula:

- 1 — *informativos*: (a) fornecer aos alunos dados que possibilitem a compreensão do conceito moderno de personalidade; (b) levar os alunos a compreender e a encarar a estrutura da personalidade como um todo que reage especificamente para cada indivíduo.
- 2 — *formativos*: promover nos alunos uma atitude tolerante em suas relações familiares e sociais, compreendendo e respeitando a individualidade das pessoas com quem convivem e tratam.

II — Motivação inicial:

- 1 — Correlação com o real — mostrando a importância que a Didática moderna dá à personalidade do professor como fator básico de um bom ensino.

- 2 — Pela discussão dirigida levar os alunos a opinarem sobre a personalidade.

III — Tempo. Desenvolvimento da aula

10'

1 — Aspectos da Personalidade:

- a) *Parecer* — aparência de cada um, o que há de externo ou aparente em cada pessoa, aquilo que classifica socialmente o indivíduo. Ex: Fulano é um peão feito cavaleiro; Sicrano é impecável.
- b) *Valer* — consciência de nossas próprias atitudes; auto-avaliação daquilo que fazemos; critério subjetivo de julgamento. Ex: Eu sou corajoso; neste assunto só eu domino; ninguém me entende.
- c) *Ser* — essência de cada pessoa, considerada como um todo que reage às situações do meio. "Sistema de motivos que levam a agir e de ações que são as respostas a estes motivos".

5'

2 — Critérios para a definição de personalidades

- a) Definições que envolvem as características aparentes (persona — máscara).
- b) Definições que abrangem os conteúdos interiores (anima).
- c) Definições conciliadoras que abrangem os dois pontos de vista.

Meios auxiliares

Quadro-negro e giz acompanham toda a aula.

Procedimentos Didáticos

Interrogatórios
Exemplificação
Exposição didática
Participação ativa da turma na discussão

Interrogatório
Exposição didática com participação ativa

Gravuras das posições características de homens famosos como Napoleão, que nos dão impressão aparente de suas personalidades.

(continua)

(Continuação de Psicologia Educacional)

15'	3 — <i>Definições de Personalidade</i> — (partindo dos 3 critérios estabelecidos respectivamente). a) "A personalidade é o produto final de um sistema de hábitos" (Watson). b) "Uma organização dinâmica, interna dos sistemas psicofísicos, responsável pelos ajustamentos individuais específicos ao meio ambiente" (Allport). c) "É a organização integrada de toda as características cognitivas, afetivas, conativas e físicas de um indivíduo, tal como se manifestam, formando um "todo" pessoal e único, distinguindo cada qual de seus semelhantes" (Warren-1930)	Exposição didática participação ativa da turma Discussão dirigida com Objetivações gráficas no quadro-negro	Interrogatório reflexivo Exposição didática Exemplificações
10'	4 — <i>Estrutura da Personalidade</i> (componentes) a) Área somática — constituição individual — somatótipo. b) Área afetiva — temperamento — equipamento inato. c) Área cognitiva — inteligência — capacidades mentais. d) Área conativa — caráter — adquirido; resulta da cultura do grupo. 5 — <i>Síntese</i> — A personalidade é um todo reagente (estrutura) — A organização gradativa e funcional desses quatro setores vão determinar a maneira estável de cada pessoa comportar-se diante de diferentes situações.		
5'	IV — Tarefa — 1) Explicar sucintamente e por escrito porque não é possível julgar uma pessoa pelas aparências. 2) Das 3 definições citadas, qual você achou a mais equilibrada e por que? 3) Elabore você mesmo um conceito de personalidade baseando-se no que deduzir da aula.		Interrogatório reflexivo Colaboração da Turma

SOCIOLOGIA

Plano de Aula — Tema: A Educação como fato social
Colégio de Aplicação — Turma: 3º ano científico — Data: 23.6.1936 — Prof R M

<p>I — <i>Objetivos específicos:</i></p> <p>a) <i>informativo</i> — mostrar aos alunos a importância da educação, em qualquer sociedade, como processo necessário e útil para a adaptação do indivíduo no meio em que vive.</p> <p>b) <i>formativo</i> — fazer com que os alunos sintam em si mesmos a existência e os efeitos desse processo, sua duração e a importância da geração dos jovens.</p>		
<p>II — <i>Motivação inicial</i> — exemplo: acompanhar, pela imaginação, o crescimento de uma criança e a maneira pela qual se vai adaptando à sociedade em que vive. <i>Critério</i> — <i>correição</i> com o real.</p>		
<p>Tempo</p>	<p>III — <i>Desenvolvimento da aula</i></p> <p><i>Dados essenciais</i></p> <p>I — <i>Conceito de fato social:</i></p> <p>a) maneiras de pensar e agir, comuns a cada povo</p> <p>b) supõe uma sociedade (reunião de indivíduos que se integram).</p> <p>c) caracteres específicos (anterior, exercitivo, diverso, etc.)</p> <p>2 — <i>A natureza cultural das sociedades humanas:</i></p> <p>a) cultura (acervo conquistado e transmitido; processo dinâmico);</p> <p>b) comportamento animal e humano — diferenças;</p> <p>c) a importância das faculdades superiores (fala; fabricação de utensílios).</p>	<p>Material didático</p> <p>Quadro-negro acompanhando todo o desenvolvimento. Construção de um quadro sinótico com a participação dos alunos.</p>
<p>10'</p>	<p>Interrogatório e participação ativa da classe. Exemplo: solicitar exemplificação, dirigida pelo professor.</p>	
<p>15'</p>	<p>Correlação com o exemplo inicial. Os alunos serão levados, através de orientação, a chegar, por si mesmos, às conclusões desejadas. Discussão e síntese.</p>	

(Continua).

(Continuação de Sociologia)	10'	10'	5'	50'
<p>3 — <i>O processo educativo e sua necessidade para o ajustamento do indivíduo ao meio social e cultural.</i></p> <p>a) A falta, no homem, de disposições iniciais de ajustamento ao meio cultural.</p> <p>b) A educação é o processo que possibilita esse ajustamento.</p> <p>c) Utilidade social do processo educativo: unidade, continuidade e evolução da sociedade.</p>	<p>Correlação com o exemplo dado. Interrogatório: provocar a observação e dirigir as conclusões. Exemplificação intensa, apelando para as sociedades animais.</p>	<p>4 — <i>Importância das Gerações no processo educativo:</i></p> <p>a) Gerações (Grupos de idade — exemplos).</p> <p>b) Conflitos decorrentes.</p> <p>c) Ajustamentos.</p>	<p>Participação ativa. Apelar para a experiência dos alunos. Discussão.</p>	<p>IV — <i>Tarefa</i></p> <p>Leitura de texto indicado em livro. Bibliografia — Sociologia — Educacional — Fernando de Azevedo. Artigos indicados oportunamente. (Boletins)</p>
<p>5 — <i>Conclusão:</i></p> <p>a) A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as imaturas (Durkheim)</p> <p>b) A educação é uma reconstrução da experiência (Dewey)</p> <p>c) A educação é um fato social; razões.</p>	<p>Um aluno será enviado ao quadro-negro, a fim de anotar as definições e as conclusões a que a classe chegar, sob orientação do professor.</p>			

O NOVO EMÍLIO

(O que a educação pode esperar das ciências sociais)

WILSON MARTINS

De todas as tarefas do homem, nenhuma será tão fértil quanto a educação em contradições e paradoxos mais ou menos insolúveis. É o ponto de encontro do homem e da sociedade; e é, também, o ponto de encontro das gerações. não apenas, como poderia parecer à primeira vista, das duas gerações representadas pelos mestres e pelos discípulos — mas de todas as gerações do passado e de todas as gerações do futuro. Nos gestos cotidianos de cada professor condensa-se a sabedoria inteira que o homem acumulou desde as cavernas: a educação não é mais do que o resultado útil de todas as tentativas que vimos fazendo para construir a nossa vida. Fomos eliminando os movimentos inúteis e organizando, quase instintivamente, uma escala de prioridade dos conhecimentos — e toda a história da pedagogia é um esforço imenso para aproximar cada vez mais o ensino da educação. Mas, repetindo, de uma certa forma, em cada momento, um "código" que lhe foi transmitido, o mestre não trabalha voltado para o passado: ao contrário, nem o passado, nem mesmo o presente, o interessa substancialmente. É para o futuro que mestres e discípulos se voltam em cada uma das suas classes cotidianas. A educação é uma profecia, mais do que uma recordação. Daí, então, essa presença silenciosa e insistente em todas as salas de aula: a das gerações que ainda não existem, o mundo que se prepara e se anuncia, como numa abertura sinfônica, em todas aquelas vozes infantis ou graves que aprendem o alfabeto, que descobrem a história e que, a cada minuto que passa, inventam o saber. Porque aprender — o que se chama verdadeiramente aprender — é inventar, é criar o conhecimento; e cada homem o cria à sua maneira, assim como cada um cria a "sua" escrita.

E aqui deparamos com a primeira contradição, ou, se quiserem, com o primeiro paradoxo: é que o verbo "aprender" revela-se, por sua própria natureza, eminentemente ativo e não passivo. Nós "aprendemos" mas não "ensinamos", menos ain-

da "somos ensinados". Pois, como observava, com grande agudeza, Anísio Teixeira, "a particularidade do homem é ser êle autodidata. Os animais podem ser "ensinados", ou melhor, "adestrados", o homem não é "ensinado", mas aprende por si. E a finalidade da escola é torná-lo capaz de fazê-lo ampla e abundantemente, poupando-lhe desperdícios e descaminhos evi-táveis". Isso é tanto mais compreensível e lógico quanto, como disse, a educação não é apenas *história*; ela é sobretudo *previsão* — uma curiosa previsão do imprevisível, do acidental e do for-tuito. "Cada geração", escrevem Osborn e Neumeyer, "herda os conhecimentos e os feitos do passado, e os transmite, juntamente com as experiências próprias, às gerações sucessivas. O progresso repousa no resultado dessa herança, acumulando-se e conservando-se o patrimônio cultural". Dessa forma, "comunicação e educação não estão separadas nem são distintas; elas são interdependentes".

Mas, esse é apenas o lado *histórico* e, de uma certa forma, reflexo, da educação: podê-lo-íamos chamar de "aquisição dos conhecimentos", das "técnicas", das "experiências sociais" do passado, se não soubéssemos que essa aquisição é, no fundo, um simples contato; ela somente nos interessa para que possamos superar as experiências, as técnicas e os conhecimentos dos nossos antepassados. Na alma de cada criança esconde-se um explorador de mundos desconhecidos, um aventureiro da descoberta. A educação deve armá-la não para realizar com a mesma perfeição aquilo que já foi feito, mas para criar, embora imperfeitamente, o que jamais se viu. este será o aspecto antecipatório da educação. O homem é educado *pele* passado, mas *para* o futuro. O passado são as noções que lhe transmitem, a evocação infinitamente abreviada de toda a sua história como espécie; o passado são as gravuras da parede, são os livros de texto, são os prédios das escolas, é o próprio professor que lhe fala em nome de uma sabedoria que, para o discípulo, já é antiga. O futuro é o seu próprio destino, *é êle mesmo*: na escola, êle fabrica os instrumentos impossíveis com que enfrentar o imprevisto. Porque, diziam os dois Gillin, "espera-se do sistema educacional não apenas que guie e ajuste os estudantes a uma sociedade e a uma cultura já existentes, mas também que os exercite e encoraje a melhorar a cultura e a fazer-lhe acréscimos". Educar seria, então, *libertar, desenvolver* as potencialidades próprias de cada um; mas, não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, sob pena de trair a sua própria missão, uma *correção*, uma *orientação* desses impulsos individuais. Esta seria a segunda contradição.

Porque, quando se fala em gerações e em cultura, fala-se necessariamente em grupo social, em alguma coisa que existe

independentemente dos indivíduos, que os envolve, que os condiciona e que os refreia. O interesse do grupo está, ao mesmo tempo, em favorecer e em moderar as expansões das individualidades; é da natureza das culturas exigirem, simultaneamente, a conservação e a modificação, a permanência e o acréscimo, a estabilidade e a mudança. O grupo é uma realidade unanimista, que talvez não se oponha ao indivíduo, mas que, em todo o caso, é diferente dele: o grande problema da educação, neste, como em todos os outros contrastes a que ainda aludirei, será o de tentar conciliá-los, e não o de opô-los como realidades antagônicas. É preciso educar o homem para a sociedade e não contra a sociedade, como queria Rousseau; mas o interesse da sociedade está em que o homem seja também educado para si mesmo. não porque as duas coisas, homem e sociedade, se confundam — mas justamente porque se distinguem. um destino individual harmonioso e perfeito será o que melhor convenha ao grupo social, pelo simples motivo de que um tal destino será social por sua própria natureza, e não individualístico. O homem não se opõe ao grupo, nem o grupo ao homem: ambos se completam mutuamente, representando aspectos diversos e complementares de uma mesma realidade. É a própria trajetória do homem que o comprova: toda a história humana se resume na construção e no aperfeiçoamento da sociedade. O homem é cada vez mais homem, mais humano, à medida que se afasta da natureza. A própria palavra "humano" tem um conteúdo social, coletivo e geral; e nós somos humanos justamente na medida em que superamos a animalidade. O próprio célebre adágio de que "a educação é o homem acrescentado à natureza" reconhece implicitamente essa verdade, porque, na natureza, o homem ainda não é homem, mas animal; o que o faz homem é a sociedade, da mesma forma por que êle faz a sociedade justamente por ser homem. Assim, quanto mais crescer dentro dele a proporção do humano, maior será a sua sociabilidade; e, reciprocamente, quanto maior a sociabilidade, mais ampla, generosa e compreensiva a sua humanidade.

Há muito tempo, já, que sabemos o que pensar a respeito do "homem naturalmente bom", de Rousseau; e nenhum pensamento seria, talvez, menos indicado para começar um tratado de educação do que o das primeiras linhas do Emile: "Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem". Essa frase explica toda a obra de Rousseau e as suas idéias sobre a educação (de resto contraditórias) ; mas é justamente a antítese da educação. Educar é substituir o homem natural pelo homem social; os próprios selvagens que inspiravam Rousseau sabiam disso e praticavam instintivamente o princípio. Por exígua que seja a sociabilidade entre os primiti-

vos, ela existe e controla a naturalidade; a história do homem é um longo esforço de superação da animalidade, que o isola, em favor da humanidade, que o aproxima de si mesmo. Ao lado, mesmo, de Rousseau, a *Encyclopédie* pregava uma outra lição: segundo Pierre Clarac, há um ponto sobre o qual todos os enciclopedistas estão de acordo e é sobre os fins específicos do ensino, que se destina a preparar bons cidadãos para o Estado, cidadãos capazes de lhes prestarem todos os serviços que a comunidade tem o direito de esperar deles. Ao lado do ensino público e coletivo, outro princípio essencial dos enciclopedistas e com o qual o próprio Rousseau se mostrava surpreendentemente de acordo — é verdade que sete anos antes do *Emile* — pode-se dizer, conclui Pierre Clarac, que o pensamento daqueles doutrinários poderia ser assim formulado: "as crianças devem ser formadas pela Nação e para a Nação". É o que, em 1765, três anos depois do *Emile*, sustentava Diderot na *Encyclopédie*: "A educação das crianças será, para o legislador, um meio eficaz para unir os povos à Pátria, para lhes inspirar o espírito da comunidade, a humanidade, a benevolência, as virtudes públicas, as virtudes privadas, o amor do honesto, as paixões úteis ao Estado, enfim para lhes dar, para lhes conservar a espécie de caráter, de gênio que convém à Nação".

Se o *Emile* teve, pois, na evolução das idéias pedagógicas a enorme influência que conhecemos, não é menos certo que, desde então, desenvolveu-se paralelamente uma outra corrente de idéias que passou durante muito tempo como antagônica, até que se descobrisse que ambas são, muito simplesmente, complementares. De um lado, a educação individual, de outro lado, a educação coletiva; o preceptor oposto ao professor; a sociedade estática contra a sociedade em mudança; o indivíduo e o grupo; a personalidade sacrificada à sociedade, ou o contrário; o aluno e o mestre nas condições ideais e ambos nas condições mais desfavoráveis ... À primeira vista, teríamos de escrever, em nossos dias, um "anti-Emílio"; mas esse livro já foi escrito, por Formey, em 1763, assim como foram escritos pelo menos dois "novos Emílio", o de Cavaye, em 1799, e o de De La Noue, em 1814. O "individualismo", o "cientifismo" e o "sociologismo" da educação vieram, desde então, eliminando as suas divergências e reconhecendo a sua complementariedade, e "o pensamento educacional do presente", diz Paul Monroe, "procura resumir os movimentos dos últimos tempos e reorganizar e relacionar os princípios essenciais de cada movimento num todo harmonioso. (...) As contribuições psicológicas foram, sobretudo, contribuições de método; a científica, de conteúdo; a sociológica, de objetivo mais amplo e de melhor mecanismo "institucional". E, além disso, cada movimento exerceu sua influência particular

sobre o método, sobre a finalidade, sobre a organização e sobre o conteúdo. As contribuições mais importantes destes movimentos podem ser resumidas em poucas frases. De Rousseau, veio a idéia de que a educação é vida, que ela deve centralizar-se na criança e encontrar sua finalidade no indivíduo e em cada estágio particular de sua vida. De Pestalozzi veio a idéia de que o trabalho educativo eficiente depende do conhecimento atual da criança e de uma genuína simpatia por ela; que a educação é um crescimento de dentro e não uma série de acréscimos de fora; que este crescimento é o resultado das experiências ou atividades da criança; conseqüentemente, que objetos e não símbolos devam formar a base do processo da instrução; que as percepções sensoriais, e não os processos da memória, formam a base da primeira educação. De Herbart, veio a idéia dum processo científico de instrução; a base científica de organização do currículo; e a idéia da formação do caráter como alvo da instrução, a ser alcançado cientificamente por meio do uso de método e de currículo definidos. De Froebel veio a verdadeira concepção da natureza da criança; a correta interpretação de que o ponto de partida da educação está na tendência da criança para a atividade; a verdadeira interpretação do currículo como representação para a criança do resumo da experiência do mundo ou da herança da cultura da raça; e, em geral, a primeira e, contudo, a mais completa aplicação da teoria da evolução ao problema da educação. Da tendência científica, veio a insistência por uma revisão do conceito de educação liberal, uma nova definição exigida pela vida atual; e a insistência mais forte que nunca, reforçada pelo ponto de vista sociológico, para que o ensino industrial, técnico e profissional seja introduzido em todos os estágios da educação e que tudo deva ser feito, a fim de contribuir para o desenvolvimento do homem livre, — o cidadão plenamente desenvolvido. Da tendência sociológica, veio a crença geralmente aceita de que a educação é o processo de desenvolvimento da sociedade; que o seu objetivo é produzir bons cidadãos; conseqüentemente, que todos os cidadãos devem ser educados; que esta educação é assegurada pelo desenvolvimento mais amplo possível da personalidade no indivíduo; que este desenvolvimento de capacidade pessoal e do caráter deve ajustar o indivíduo à cidadania, à vida nas instituições e prepará-lo para alguma forma de participação produtiva nas atividades sociais do presente; numa palavra, que ele deve aprender a servir a si mesmo, por meio do serviço prestado aos outros".

Mas, essa conciliação de tendências e de movimentos não foi a média aritmética ou a proporção equivalente de todos e de cada um deles: a verdade é que o centro de equilíbrio se deslocou

e que nós assistimos, de algumas gerações para cá, ao que o professor Fernando de Azevedo, esse pioneiro e esse batalhador da educação nova no Brasil, chamou com muita felicidade "a socialização da escola". A educação deixou de ser um privilégio e uma abstração; ela se socializou no sentido de que se generalizou, mas também se socializou no sentido de que se identificou com uma realidade social. A "educação para todos" completou-se, dessa forma, com o seu aspecto indispensável que é a "educação para cada um", e também "de cada um", o que representa, afinal, a reunião harmoniosa dos seus aspectos individuais e sociais. Porque não é apenas o sistema educativo, no plano institucional, que se integrou na realidade social: também no plano pedagógico, sua ambição é a de formar indivíduos capazes de viver a sua vida, a vida para que foram feitos, seja por força dos seus talentos naturais, seja pelas características da sua região, da sua profissão, do seu meio social. A sociologia incorporou, assim, diz o professor Fernando de Azevedo, "um patrimônio de conquistas definitivas às doutrinas de educação, situando o papel da escola, como uma instituição social, no conjunto das instituições sociais, políticas, religiosas e econômicas; apreciando e definindo, do ponto de vista de um conceito dinâmico da vida, a nova concepção e finalidade sociais da educação; estabelecendo a necessidade de articular a escola com o meio social, através do qual tem de exercer a sua função, coordenando, disciplinando e consolidando as experiências fragmentárias colhidas no seu ambiente, pela criança; instituindo a cooperação da escola com outras instituições sociais, e reorganizando a escola, nos moldes de uma sociedade em miniatura (socialização da escola) e na base das atividades da vida real, de modo que lhe permita a "participação direta na vida social, com eficiência e oportunidade para colaborar em todos os interesses da comunidade".

não admira tenha sido a sociologia a primeira das ciências sociais a contribuir para o novo conceito da educação. É que a sociologia, sendo a última, em data, das ciências sociais propriamente ditas, é, contudo, como diz Edwin R. A. Seligman, a mais ambiciosa de todas elas, e, de resto, "a ciência social *par excellence*". É da sociologia que nasceu o serviço social — e hoje não estamos longe de considerar a própria escola como um aspecto do serviço social. Serviço social ela o é, no sentido largo, quando previne os desajustamentos ou quando os corrige: a escola bem orientada, perfeitamente integrada no seu meio, é o mais poderoso fator de prevenção social. Abrir escolas significa, ainda hoje, fechar prisões, mas num sentido completamente diferente do que lhe atribuíam os sonhadores da educação como

formação literária. Se o crime é, antes de mais nada, um desajustamento, uma falha da sociabilidade ou um defeito de caráter, a escola dos nossos dias, que põe e deve pôr cada vez mais o seu interesse na formação harmoniosa do indivíduo, que mais não é, segundo ficou dito, do que a sua formação para a vida grupai, será, com toda a certeza, o seu mais poderoso preventivo. E, em matéria de crime, a experiência demonstra que a política preventiva é a única verdadeiramente eficaz, a política repressiva não passando de um expediente com que evitamos maiores males.

Mas, não é apenas na prevenção do comportamento delituoso que a escola moderna exerce uma ação decisiva justamente porque conta com as técnicas e a orientação que lhe dão os conhecimentos sociológicos. Também na conservação ou na recuperação desse bem eminentemente individual e por assim dizer extra-escolar que é a saúde, a escola comparece como o primeiro e o mais importante dos fatores. Com efeito, é na idade escolar que se situa o momento ótimo para promover o desenvolvimento físico da criança, inculcar-lhe hábitos de higiene, formá-la na religião da higidez. Ora, convencida, pela experiência, das vantagens dessa formação, a criança será, por sua vez, a educadora da sua família, do seu meio habitual. E não é só isso: na concepção socializada da educação, que é a nossa e que tende a se caracterizar cada vez mais, a escola não se limita ao prédio escolar. Ela vai, ou deve ir, ao encontro da comunidade: uma das suas criações mais importantes é a das enfermeiras escolares, das quais dizia o professor Fernando de Azevedo que "devem ser as mensageiras da escola, que por elas chega até à família, como esta vem ao encontro do meio escolar, pelas associações permanentes dos pais dos alunos. O melhoramento da comunidade, que a educação deve prosseguir por todas as formas, tem de forçosamente começar pela defesa da saúde, que é a necessidade básica e a condição essencial da vida da comunidade. A educação higiênica dos alunos, na escola, não será eficaz se não se completar com a vigilância estrita do meio social, em que vivem, por um corpo bem organizado de educadoras e visita-doras sanitárias. Que restaria, de fato, dos princípios higiênicos difundidos na comunidade escolar, entre alunos, cuja vida em família transcorresse num meio insalubre de condições inteiramente desfavoráveis à prática de hábitos higiênicos, e em que tudo conspirasse contra a saúde, desde a habitação e a falta de recursos, até à ignorância e à negligência dos pais? A escola interfere, por consequência, no próprio meio de que nasceu e ela, que tem consciência das necessidades e das deficiências da comunidade graças à sua "visão sociológica", exercerá por sua

vez, pelo inevitável serviço social que será forçosamente chamada a praticar, uma ação de ordem sociológica sobre o meio. A escola assume, assim, por alguns dos seus aspectos o caráter de uma verdadeira *técnica social* — uma das técnicas que correspondem, no nível das atividades práticas, às próprias ciências sociais como ciências.

Mas, para mim, a mais importante contribuição que as ciências sociais podem trazer para a educação é a que consiste em fornecer aos mestres e aos discípulos o conhecimento da realidade social em que vivem. No grau de complexidade atingido pela sociedade moderna, já não tem mais sentido a ingênua oposição em que muitos ainda se comprazem entre o grupo e o indivíduo. Intensificar a integração do indivíduo no grupo não é esmagar-lhe a personalidade, mas, ao contrário, dinamizar-lhe todas as potencialidades. Porque grupo não quer dizer "massa", nem coletividade quer dizer "multidão": a "mediocridade" coletiva, que tanto se argüi contra a sempre e cada vez mais crescente socialização do homem, os horrores do incharacterístico ou, ao contrário, do "estandardizado", referem-se a questões de *gosto*, que nada têm, por um lado, com a existência do grupo como tal, e que, por outro lado, serão corrigidas com a própria expansão da educação democrática. Seja como fôr, o grupo é um *fato*, contra o qual nada podem as nossas preferências: tornemo-lo, como ao homem, mais humano e mais vivo, eliminando-lhe as arestas mecânicas, os vícios do gigantismo e da insensibilidade, a falta de altruísmo que até agora o definem justamente porque temos inãbilmente insistido em encará-lo como uma força inimiga do homem, quando êle deve ser, ao contrário, um fator da sua mais plena caracterização. O grupo transcende e explica o homem, o envolve e o domina — mas é o homem que faz do grupo o que êle é. Façamo-lo à nossa imagem e semelhança e o grupo será a obra-prima da nossa humanidade.

O próprio Rousseau, tão individualista e tão substancialmente inimigo da sociedade, pressentiu o caráter inevitavelmente social que a educação deve ter: "quando vejo", escrevia êle, "que, na idade da maior atividade, restringem-se os jovens a estudos puramente especulativos e que, depois, sem a menor experiência, são de repente atirados no mundo e nos negócios, penso que não se choca menos a razão que à natureza, e não mais me surpreendo de que tão poucas pessoas saibam conduzir-se. Por que bizarra deformação espiritual nos ensinam tantas coisas inúteis, enquanto nenhum valor se atribui à arte de agir? Pretendem formar-nos para a sociedade, e instruem-nos como se cada um de nós devesse passar sua vida a pensar sozinho na sua cela, ou a tratar de assuntos vazios com indiferentes..." E

Rousseau se felicitava de ter ensinado Emílio a "ganhar o seu pão". Essa expressão corriqueira e banal encerra, contudo, a chave de todo o problema: o que a escola nos deve ensinar não são noções teóricas como se valessem por elas mesmas; não é a geografia de todos os países do mundo, nem o cultivo das flores de retórica. O que ela nos deve ensinar é apenas a "ganhar o nosso pão". Os conhecimentos são assim reduzidos à sua natureza própria, pelo menos no que concerne à maior parte dos homens, que é a de serem *meios* e não *fins*: ganhar o pão é viver e viver é, inelutavelmente, para o homem moderno, viver em sociedade.

Ora, a sociedade é, por sua própria natureza, e antes de mais nada, um organismo, ou pelo menos, uma organização política. esse simples enunciado demonstra que a escola não pode dispensar a contribuição da Política, que é a mais antiga das ciências sociais e a mais importante de todas na formação do cidadão. Isso é particularmente verdadeiro nos regimes democráticos, forma de Governo que depende fundamentalmente do discernimento e das decisões de cada um. Se a democracia brasileira nos parece freqüentemente tão defeituosa e imperfeita, é porque o nosso homem ainda se encontra mal preparado para a vida democrática. não temos o hábito de viver em comunidade, nem compreendemos realmente o sentido de um Governo democrático. Em uma palavra, não recebemos na escola, no momento oportuno, uma *formação democrática*, e enquanto as escolas brasileiras não forem, acima de tudo, uma escola de democracia, o Brasil tampouco poderá pretender a qualquer coisa mais do que a um arremedo de Governo democrático. É por isso que a escola deve assumir, escrevia há alguns anos o professor Fernando de Azevedo, "feição de uma sociedade em miniatura, em que vivam e trabalhem, como pequenas comunidades, as classes que formam, no seu conjunto, a comunidade maior, — a escola, integrada no quadro social e adaptada às suas exigências e, portanto, às próprias necessidades sociais dos alunos. A organização de cada classe como pequena comunidade, em cuja direção os alunos tomem parte, e pela qual se habituem a zelar, vigiando sobre suas necessidades, defendendo os seus interesses e assistindo os companheiros, abriria caminho para a intervenção efetiva dos alunos na própria administração da escola, remodelada nas bases de uma comunidade sob o regime de autogo-vêrno e de corresponsabilidade de mestres e alunos. Interessar as crianças na conservação e no desenvolvimento constante do pequeno meio social, que é a sua escola, é habituá-las ao Governo, isto é, a pensar e agir em função do bem coletivo; é despertar e desenvolver o sentimento de responsabilidade e de disciplina

social; é criar a consciência da função social da riqueza, ou, ' por outras palavras, da necessidade de se pôr em benefício da sociedade parte da fortuna, cada um na medida de seus recursos". Porque a democracia não é apenas, como geralmente se pensa, uma forma de Governo; antes de ser uma forma de Governo, a democracia é uma filosofia de vida, e, por conseqüência, só haverá verdadeiro Governo democrático quando todos ou, pelo menos, uma grande parte da população alimentar com espontaneidade sentimentos democráticos. esses sentimentos se adquirem, não são inatos; mas só se adquirem na escola: depois, será tarde demais.

Na ordem moral, sentimentos democráticos correspondem a liberalismo de espírito, a tolerância, ao respeito da pluralidade essencial do sêr humano, à vida grupai na sua expressão mais alta e mais nobre. E correspondem, também, à idéia da *igualdade social* de todos os homens, o que não significa ignorar-lhes as desigualdades individuais. Mas, como seres socialmente iguais, todos os homens têm o direito de viver plenamente a sua vida individual, a viver humanamente a sua vida grupai. A opressão do homem pelo homem, a exploração econômica, os chamados "contrastes sociais", a concentração das riquezas, de um lado, e, de outro lado, a concentração das misérias, não podem ser tolerados num regime democrático e *realmente não existirão numa sociedade verdadeiramente democrática*. Assim, a escola que ensine a viver democraticamente não escapará à influência de outra ciência social, a Economia. não é sem razão que a escola nova inclui as cooperativas escolares entre os seus institutos essenciais. não apenas porque elas permitem compensar as diferenças de fortuna dos alunos, mas porque o cooperativismo é a única forma essencialmente democrática de vida econômica. A criação das cooperativas escolares é um dos meios de que lança mão a escola moderna para se constituir numa "experiência direta da vida". Essa expressão é ainda do professor Fernando de Azevedo, e eu tomaria a liberdade de acrescentar-lhe uma palavra: uma experiência direta da vida democrática, no exercício de uma economia essencialmente democrática. A cooperativa é, igualmente, uma escola de moral, e, assim, a simples decisão de "educar democraticamente" conduz-nos à conciliação automática de domínios que nos parecem tão distantes, pois a moral nos conduziu à economia, assim como a economia democrática nos remete inevitavelmente à moral.

Madame d'Epinau refere nas suas *Memórias* relativas ao ano de 1757 uma conversa com Rousseau, na qual este último teria sustentado que, para refazer a educação, "seria preciso,

em primeiro lugar, refundir toda a sociedade". A recíproca é igualmente verdadeira, e, para refundir toda a sociedade, bastaria refazer a educação. este círculo vicioso é outro dos perturbadores paradoxos da educação a que eu me referia ao iniciar. Por um lado, como ensina o professor Fernando de Azevedo, "todas as instituições educacionais, que constituem o sistema de transmissão e organização cultural de um país, não poderão ser compreendidas, na sua estrutura e na sua evolução, se fizermos abstração das condições ambientes ou gerais desses países. É em face e à luz do sistema social geral em que se enquadra e de que faz parte, que se deve colocar e se poderá compreender o sistema social pedagógico. todas as obras culturais, e, entre estas, as instituições escolares, de qualquer grau e seja qual fôr a sua natureza, são condicionadas" pela situação histórica, que nelas imprime o seu caráter e se reflete, com todos os seus preconceitos, seus erros e suas virtudes. não é dentro das instituições escolares, mas fora delas, no ambiente geral, e especialmente no ambiente político, que se encontram as principais causas dos erros de sua estrutura e das anomalias de seu funcionamento. Tudo o que as escolas, como instituição normal de um país, apresentam de bom ou de mau, de eficaz ou inútil, provém menos do seu regime estrutural, "do ar pedagógico produzido artificialmente dentro de suas paredes", do que do ar público em que flutuam (para empregar as expressões de Ortega y Gasset), da "realidade íntegra, de que fazem parte e que é o país que as criou e as mantém". (...) A escola é, pois, envolvida e dirigida por uma realidade moral que a ultrapassa: é a realidade nacional".

Por outro lado, entretanto, é inegável que a escola pode, numa medida muito larga, modificar as condições da mentalidade ambiente e de, elemento passivo, tornar-se um fator ativo e dinâmico da reforma social. Tudo se inicia, naturalmente, naquelas "minorias", de que falava o próprio Ortega y Gasset, aqueles que costumamos chamar "os homens do seu tempo", e que são justamente os homens que vivem adiante do seu tempo. Ou, para lembrar uma admirável profissão de fé de André Gide: "Creio na virtude dos pequenos números, creio na virtude dos pequenos povos, o mundo será salvo por alguns". Também a educação será salva, está sendo salva, por alguns e, com ela, a própria realidade nacional que a configura e sufoca. São os pioneiros das novas idéias que apressam, com a força esplêndida das grandes personalidades, um progresso retardado e dificultado pelos espíritos tacanhos e reacionários. Nesses momentos infelizmente excepcionais da vida coletiva, a reforma da escola promove a reforma da sociedade. Foi o que aconteceu no Brasil,.

com o extraordinário sopro renovador introduzido em 1927 pelo professor Fernando de Azevedo na reforma da educação no Distrito Federal e da qual se marca uma nova fase na história da pedagogia brasileira.

Nem tudo, porém, se consegue de uma só vez; e a escola continua a ser, em grande parte, no Brasil, um fator de alienação e não uma força de integração. Mas, se até à reforma Fernando de Azevedo a educação puramente literária e verbalista vivia contente consigo mesma e acreditava estar cumprindo o que se espera das instituições educacionais, de então para cá os quistos dessa escola alheada do mundo em que vão efetivamente viver os seus alunos continuam a existir, sim — mas a existir com má consciência. Todos sentem, ou, pelo menos, eu espero por eles que o sintam, que a boa orientação foi então apontada. Hoje, nenhuma pessoa inteligente poderá sequer admitir a existência de uma escola duplamente desenraizadora: a que se mantém indiferente à realidade sociológica que a envolve e que, por isso mesmo, fazendo do ensino um instrumento de ascensão social, em lugar de encará-lo como um gerador de ajustamento social, cria não cidadãos e homens para o seu país e para o seu destino individual, mas desajustados e descontentes, marginais em quem uma educação que não merece esse nome agiu a contra-senso, deseducando-os e mutilando-lhes as próprias possibilidades de viver. É que, como escreve o professor Anísio Teixeira, num livro recentemente publicado, a educação escolar em nosso país "se ligou indissolúvelmente à idéia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante, conservando-a, se já a tivesse, ou adquirindo-a, caso proviesse de camada social menos privilegiada".

Além disso — e aqui, mais do que nunca se verifica a influência benéfica que as ciências sociais podem exercer sobre a educação — além disso, a educação brasileira, como dizia Ronald de Carvalho, "prepara revoltados. Ao longo de todo o nosso curso ginásial e superior (por que omitir o primário?) aprendemos, num perigoso delírio patriótico, que o Brasil é o mais rico, o mais dotado de todos os países do globo. Nossa imaginação adormece num torpor de maravilhas. Montanhas de ouro, de esmeraldas, de ferro, cachoeiras e saltos cuja força hidráulica se multiplica por milhões de cavalos, terras de uma exuberância incrível, subsolo de inesgotável opulência, eis a miragem com que nos acenam. Atravessamos a infância e a puberdade tontos de tamanha fortuna, certos de que, à semelhança daqueles ingênuos bandeirantes, basta meter a mão na terra para conhecermos a eterna abundância. Enquanto não chega esse dia, vamos sonhando, sonhando. Sonhamos uma história que não é a nossa, uma

geografia que não é a nossa, uma geologia que não é a nossa. E deslumbramento continua. O Brasil é um banco atestado, à espera dos nossos desejos. Todos nos sentimos delfins. Brincamos com a inteligência e a fantasia, seguros da partilha farta. Tornamo-nos sábios em tudo. Subimos a Acrópole, andamos nas quádrigas da Ilíada, conquistamos o mundo no calcanhar dos legionários de César, falamos todas as línguas, preparamo-nos, enfim, para uma existência de itinerantes, desocupados, amáveis e preguiçosos. Quando nos penetramos, porém, do sentimento do real, toda essa metafísica da felicidade brasileira se desvanece. E a nossa vida se transforma numa acusação monstruosa. não sabemos ver, porque não nos ensinaram a ver. Debatemmo-nos, inutilmente, num turbilhão de destroços que nos oprimem. não podemos crer na realidade. não temos coragem de enfrentar o problema que nos depara o mundo brasileiro. O fenômeno imediato obscurece-nos a consciência das causas remotas. não queremos convencer-nos de que somos um país cujas possibilidades materiais só poderão ser aproveitadas à custa de abundantes capitais. não queremos convencer-nos de que a nossa incultura política é conseqüência da nossa pobreza, que somos uma grande casa de proletários, condenados ainda por muitos anos, mercê das fatalidades geohistóricas, a descontar os juros do ouro que nos empresta o estrangeiro. não queremos convencer-nos de que a nossa natureza, tão miraculosa, é um dos nossos piores inimigos, porque nos vem arrebatando, ao menor descuido, os resultados do nosso penoso labor. não queremos convencer-nos, enfim, de que a imensidade das nossas terras, despovoadas e agrestes, é um dos maiores empecilhos do nosso desenvolvimento. E como não estamos preparados para considerar praticamente essas dificuldades, acreditamos na regeneração pela revolta".

Mencionar esses erros é indicar-lhes o remédio. Educar é, como diz o professor Anísio Teixeira, "educar para ser cidadão": a educação deve ensinar o que se proponha a ensinar e ensiná-lo bem; deve ensinar o que o indivíduo precisa aprender, e ensinar "algo de suficientemente diversificado e vário da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho". Assim voltamos ao "ganhar o pão", de Rousseau; mas atenção: Rousseau tinha, e não podia deixar de ter, uma concepção *estática* de educação, enquanto a nossa concepção é, e não pode deixar de ser, *dinâmica*. Com efeito, a educação deve atender hoje em dia e deve de uma certa forma prever todas as imprevisíveis necessidades de uma sociedade em mudança. Até à Revolução Industrial, ou, se quiserem, até à Revolução Francesa, a sociedade se caracterizava por sua *estabilidade*: ela se organizava em camadas mais ou menos imutáveis, a tal ponto que muitos as

acreditavam definitivas. O Emílio é ainda educado para viver nessa sociedade sem surpresas, bem ordenada segundo as leis de uma misteriosa Providência e tão imóvel que não hesitou a se qualificar a si mesma de "clássica". De então para cá, o fenômeno que os especialistas chamam de "aceleração da história" não apenas introduziu na vida grupai a realidade dinâmica da *mudança*, mas implantou a mudança como um estado permanente. O que era anormal e transitório, tornou-se normal e definitivo. Nada indica que possamos regressar à sociedade estável dos nossos avós e, ao contrário, tudo deixa presumir que as modificações, que a *circulação* social, nos sentidos horizontal e vertical, mostrar-se-ão cada vez mais intensas. A reforma social sob todos os seus aspectos — materiais e morais, políticos e técnicos — colocou a sociedade sob o signo do *movimento*. Indivíduos e instituições vêm-se, agora, diante de um dilema implacável: ou se adaptam ou deperecem, antes de perecer. Trata-se de marchar ou de desaparecer, de vencer o desafio do nosso tempo ou de ser derrotado, falhando, com isso, à nossa missão de homens.

A escola não pode escapar a essa regra inexorável. Já o afirmava, desde 1932, o professor Fernando de Azevedo, na introdução do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: não pode "permanecer inalterado um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de idéias e de conceitos. Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista, não de uma estática social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais". Dessa forma, a educação "não tem somente a ambição de adaptar o indivíduo ao estado social presente, mas dar-lhe uma capacidade de adaptação a quaisquer situações novas que venha a criar uma civilização em movimento e em mudança". Porque a educação é "fator de evolução e de progresso social e não apenas de adaptação mecânica e automática", menos ainda um sistema de fre-nagem ou de deploração.

De tudo b que fica dito, podemos concluir — sem enunciar, de resto, nenhuma novidade — que a educação é, ela própria, uma ciência social. Ela será, com toda a certeza, a mais instintiva, a mais espontânea, de todas as ciências — e foi ela a formadora de todas as outras. Contemporânea do primeiro gesto, presidiu necessariamente a conquista das noções mais primitivas; e quando a mão, marcando no minuto inicial a posse do homem sobre o mundo, criou o espírito e deu o impulso gerador da inteligência, a educação começava, também, a sua história. Essa história é a história de uma especialização; e, como todas as histórias da especialização, é também a história de uma restrição. A princípio, a educação servia para criar a cultura, no sentido antropológico da palavra, e também para conservá-la, transmitindo-a: educar-se era viver e viver era educar-se. Ainda hoje isso acontece, mas, nos milênios que nos separam do primeiro homem, a educação foi estreitando os próprios limites, até se transformar em ensino. Assim, a cultura sociológica foi substituída, em grande parte, pela cultura intelectual. A função de ensinar se profissionalizou — e também a de aprender. Os conhecimentos foram catalogados e classificados, e a educação, que pertencia, a princípio, ao mundo das ciências naturais, transformou-se em ciência social. Porque ela inventou a sociedade, como, sem muito exagero, pode-se dizer que inventou o homem. Este último deixou de viver espontaneamente a sua cultura para adquiri-la ou comunicá-la sob a forma de um sistema.

Com isso, a educação afastou-se da vida e perdeu o seu caráter sociológico, para se transformar em psicologia, assim como perdeu o seu caráter social para se reduzir ao indivíduo. No pináculo desse processo, que bem pode ter sido o século 18, o social retomou os seus direitos e toda a história da educação moderna é um regresso. A exasperação do individualismo conduziu ao socialismo — o que prova bem o que há pouco dizíamos sobre a verdadeira natureza do homem. Instituído na vida social o princípio da democracia, os adversários do "antigo regime" estavam, na realidade, criando o socialismo e a socialização. Porque a democracia é o verdadeiro socialismo, fundada, que é, sobre a liberdade e a verdadeira igualdade. Não será este o momento de demonstrar essa verdade evidente; mas não é sem razão que os socialistas sempre reconheceram curiosamente, nos individualistas do século 18, os seus legítimos precursores. No que concerne à educação, o super-individualista Emílio terminaria inevitavelmente na sociedade. Isso é dito não somente no sentido figurado: no próprio livro de Rousseau, a educação "longe dos homens" visava, como vimos há pouco, à preparação de um ser destinado a viver *entre* os homens e *com* os homens. Eis um ponto que os tratadistas costumam esque-

cer. Nada mais natural, portanto, que essa reconquista da sua verdadeira natureza por parte da educação: ela volta a ser cultura, e pretende ser alguma coisa mais do que a instrução.

Daí a importância jamais suficientemente acentuada da escola primária: porque, nesse momento, a instrução do homem se confunde com a sua educação. É na infância que o homem pode ser "socializado", no sentido largo da palavra: na medida em que a vida comunitária é um hábito — e ela o é na sua maior parte — a escola social responde pela existência ou pela inexistência dos grupos democráticos. E como a existência de grupos democráticos implica a integração num meio natural e social, a organização democrática da vida econômica, o exercício de um feixe variado e complexo de profissões, o conhecimento objetivo do mundo em que cada um está destinado a viver, segue-se que a educação, essa ciência social, alimenta-se da seiva que lhe fornecem as outras ciências sociais, e terá tanto maior vitalidade, responderá tanto melhor à sua missão, quanto mais plenamente estas últimas alcancem o seu ponto ótimo de desenvolvimento.

Quem diz "importância da escola primária", diz implicitamente "responsabilidade do professor primário". este é o último aspecto a que desejo me referir e, ainda aqui, não deixarei de me valer da grande autoridade do professor Fernando de Azevedo. Nesse verdadeiro código da educação brasileira que é o seu livro *Novos Caminhos e Novos Fins*, lemos estas observações essenciais: "Em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia, e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as outras. (... É, de fato, da solução dada ao problema de preparação dos mestres que depende o êxito das grandes reformas, empenhadas todas, dos pontos de vista em que se colocam, em lhes dar, com uma concepção moral, larga e generosa, a cultura e os métodos necessários para verem claramente e compreenderem plenamente; descobrirem as ligações lógicas e as relações psicológicas; porem-se em guarda contra as idéias simplistas e as conclusões precipitadas e, enfim, para, habilitando-se a entrar na complexidade, poderem penetrar a natureza profunda das coisas". Ortega y Gasset observava que o grande passo dado em toda a história da Pedagogia foi "aquela virada genial, inspirada por Rousseau, Pestalozzi, Froebel e o idealismo alemão, que consistiu em radicalizar algo de acaciano. No ensino — e mais geralmente na educação — há três termos: o que se havia de ensinar — ou saber — o que ensina, ou mestre, e o que aprende, ou discípulo. Pois bem: com inconcebível obcecação, o ensino partia do saber e do mestre. O discípulo, o aprendiz, não era princípio da Pe-

dagogia. A movação de Rousseau e seus sucessores foi simplesmente trasladar o fundamento da ciência pedagógica do saber e do mestre para o discípulo e reconhecer que são este e suas condições peculiares a única coisa que nos pode guiar para construir um organismo com o ensino". Essa deslocação do acento tônico, por genial que tenha sido, como efetivamente foi, resultou, contudo, nos exageros do psicologismo e do "homem natural". Em nossos dias, não se trata de centrar a educação nem sobre o saber, nem sobre o mestre, nem sobre o discípulo, mas de chegar, tanto quanto possível, a uma sensata equipolência entre esses três fatores. não podemos, evidentemente, ignorar o discípulo, nem encarar com indiferença o que deve ser ensinado. Mas, como esquecer a formação do mestre? como esperar qualquer resultado de um sistema educacional para o qual os próprios oficiais não estejam preparados?

A "formação do mestre", a que me refiro, não consiste em comunicar-lhe novos conhecimentos, em torná-lo mais sábio do que é, em exigir-lhe uma erudição que é perfeitamente dispensável em qualquer grau de ensino. O que se pede ao mestre dos nossos dias é que tenha a mentalidade dos nossos dias. É que que pense e sinta com a hora que passa, é que tenha a sensibilidade aguçada para captar os sinais dos novos tempos. A Pedagogia já chegou à perfeição de estabelecer normas suficientemente perfeitas no que se refere à coisa a ensinar, à maneira de ensiná-la e ao tratamento do noviço chamado a aprendê-la. Mas, o que a Pedagogia não pode fornecer é a *inteligência criadora* indispensável ao mestre, sobretudo quando tem de repetir conhecimentos já elaborados por outros. A integração da escola na comunidade, o senso realístico que deve manter em face do seu pequeno mundo para poder transmiti-lo aos seus alunos, a compreensão dos diversos "homens brasileiros" e dos diversos Brasis que impõem, por vezes, atitudes mentais completamente diversas — tudo isso é a contribuição pessoal e intransferível do mestre na obra da educação.

Por isso, de tudo o que a Educação pode esperar das Ciências Sociais, os benefícios mais fecundos serão representados pela abertura dos horizontes mentais dos professores. Para que a escola seja social, é preciso que o professor pense e sinta socialmente. Pensar socialmente, no caso brasileiro, é conhecer os nossos limites e as nossas limitações como povo; e é também conhecer as nossas possibilidades. É saber que cada região brasileira tem um problema diferente a resolver e exige, por isso mesmo, uma educação específica. É compreender que não se prepara o curumim da Amazônia como o filho de imigrantes do Paraná, nem o pequeno sertanejo do Nordeste como o menino

das grandes capitais. Educar para a vida normalmente destinada a cada um, porque é essa, e somente essa, a verdadeira educação. As Ciências Sociais nos ensinaram, nestes últimos vinte ou trinta anos, a desconfiar daquele Brasil dos tropos oratórios e dos discursos comemorativos. Mas, ao mesmo tempo, elas nos deram a dolorosa e fecunda consciência de uma Pátria que é preciso construir dia a dia, que não nos foi ofertada toda pronta pelo destino e que, mesmo nas suas grandezas, precisamos saber merecer.

As Ciências Sociais estão nos educando; não é surpreendente que a Educação nos socialize, conduza o brasileiro, sobretudo o das gerações vindouras, a fazer da sua vida individual uma célula palpitante da imensa vida coletiva.

RESPOSTA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO AOS INQUÉRITOS DO BUREAU INTERNA- CIONAL DE EDUCAÇÃO

No ano próximo findo o Bureau International d'Éducation enviou a todos os países inquiridos a respeito de: a) aumento dos prédios escolares; b) informações para o Annuaire International de Educação de 1956; c) formação de professores do ensino normal. esses inquiridos foram respondidos pelo Ministério da Educação do Brasil através do INEP. Damos a seguir as perguntas acompanhadas das respectivas respostas.

QUESTIONÁRIO DO INQUÉRITO sobre O AUMENTO DAS CONSTRUÇÕES ESCOLARES

I - - Responsabilidades legislativas e administrativas

1. *Qual a esfera administrativa (central ou federal, regional, departamental ou local) que se ocupa da elaboração e da promulgação das disposições oficiais concernentes às construções escolares do ensino primário e médio (compreendidas aqui as escolas profissionais de nível secundário).*

Resposta:

- a) A elaboração e promulgação das disposições oficiais concernentes às construções escolares do ensino primário e médio, no país, estão atribuídas às três ordens de poderes administrativos: — União, Estados e Municípios. não obstante, só a União e os Estados, por ora, têm legislado, nesse particular.
- b) Pelo que respeita à União, cabe-lhe, no campo do Ensino Primário, por força de dispositivos do Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, conceder auxílios

(1) este inquirido visa somente às medidas tomadas e programadas para enfrentar a grave deficiência dos prédios escolares, reservando-se outros estudos para as normas arquitetônicas, pedagógicas e higiênicas que regulam a construção das escolas.

provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, para ampliar e melhorar os sistemas escolares de ensino primário de todo o país.

Com referência às construções escolares, especialmente, dispõe o citado estatuto legal que os auxílios federais serão aplicados, nos termos seguintes: "A importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinar-se-á a construções escolares. Os Projetos deverão ter aprovação prévia do Ministério da Educação. As obras serão executadas pela autoridade administrativa de cada unidade federativa interessada, correndo as despesas, no todo ou em parte, por conta do auxílio concedido".

- c) Em face disso, são celebrados, anualmente, acordos especiais entre o Ministério da Educação e Cultura e os governos estaduais, ou municipais, e, excepcionalmente, com entidades públicas e particulares, para execução de planos de construções destinadas à ampliação e melhoria da rede escolar primária.
- d) No concernente ao Ensino Secundário, propriamente dito, cabe ao Ministério da Educação e Cultura, por força dos dispositivos da Lei Orgânica. (Decreto-lei n.º 4 244, de 9 de abril de 1942), estabelecer as normas pedagógicas a que os estabelecimentos desse ramo de ensino deverão satisfazer, para que possam, válida-mente, funcionar. Essas normas dizem respeito à construção do edifício ou dos edifícios que forem utilizados, bem como ao aparelhamento escolar.
- e) Cabe, também, ao Ministério da Educação e Cultura determinar os requisitos indispensáveis aos prédios destinados ao funcionamento de estabelecimentos de ensino industrial e comercial, que obedecem, de modo geral, às condições previstas para o secundário.
- f) Pelo que respeita aos Estados e ao Distrito Federal, cumpre esclarecer que, na estrutura de algumas das Secretarias de Educação, existem Departamentos ou Serviços especialmente encarregados de promover as medidas necessárias à construção e equipamento dos prédios escolares. Dentre os objetivos que têm em vista, destacam-se:
 - 1.º — o estudo e elaboração de projetos relativos às novas construções escolares; 2.º — reformas de prédios adquiridos ou alugados; 3.º — fiscalização das construções e reformas; 4.º — elaboração de normas

para concursos públicos de projetos e para contratos de aluguel de prédios escolares ou de obras; 5.º — promoção de medidas necessárias ao equipamento de prédios escolares; 6.º — estudos para aquisição de terrenos etc. etc.

2. *Têm estas disposições um caráter imperativo ou, pelo contrário, limitam-se a recomendações ou a diretrizes gerais adaptáveis a cada situação particular?*

Resposta:

- a) Pelo que respeita à União, no campo do Ensino Primário, estabelece o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, através de convênios, as normas que devem ser obedecidas, em caráter de recomendação e diretrizes, a saber: 1.º — os prédios escolares serão construídos em terrenos com área mínima de 5 000 m², devendo os mesmos satisfazer às melhores condições pedagógicas e de higiene; 2.º — os governos (do Estado, do município, ou entidades públicas e particulares) deverão remeter ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos as plantas dos terrenos, onde deverão ser localizados os prédios, bem como o orçamento discriminado das obras; 3.º — as construções obedecerão ao projeto e plantas que fazem parte integrante do termo de convênio; 4.º — as alterações nas plantas e especificações, que se fizerem necessárias, só podem ser feitas, mediante prévia autorização do INEP, que fêz publicar o folheto anexo de construções para o programa de prédios. (2) b) Com relação ao Ensino Médio (clássico, comercial e industrial), as disposições do Governo da União têm caráter imperativo.
- c) No concernente ao Ensino Primário e Normal, nos Estados, cada Secretaria de Educação e Cultura estabelece normas legais de caráter imperativo, as quais, na prática, são obedecidas, segundo as possibilidades financeiras de cada uma.
3. *Existe na esfera central ou federal, regional ou local, um serviço especial (direção geral, departamento, comissão, etc.) encarregado da execução e do controle das disposições relativas às construções escolares? Caso afirmativo, faz*

- (2) Projetos de salas de aula para curso primário.

este serviço parte da administração da instrução pública ou de uma outra administração (obras públicas, etc.) e quais são suas atribuições?

Resposta:

- a) No plano federal é o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos o órgão encarregado da execução e do controle das disposições relativas às construções escolares, desde que se trate de prédios destinados ao ensino primário. Quando estes se referem ao ensino médio, no mesmo plano federal, compete às diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial ditarem as normas respectivas, relativas às exigências de caráter pedagógico e higiênico.

Na grande maioria dos Estados, não há Departamentos com atribuições específicas, para os serviços de construções escolares, as quais são fiscalizadas e executadas pelos Departamentos de Obras das Secretarias de Viação e Obras Públicas.

II — *Responsabilidades financeiras*

4. *Queira descrever como se repartem entre as diferentes esferas administrativas (centrais ou federais, regionais, departamentais ou locais) as responsabilidades financeiras relativas às construções escolares do ensino primário e médio:*

- a) *aquisição de terrenos,*
- b) *construção propriamente dita,*
- c) *aparelhamentos escolares,*
- d) *reparos, conservação, etc.*

Resposta:

De acordo com a Constituição Brasileira de 18 de setembro de 1946, a responsabilidade pelas despesas com os sistemas de educação pública no país, se repartem entre o Governo Federal, os governos estaduais e as administrações municipais, proporcionalmente à arrecadação de recursos provenientes do impostos. Assim, o art. 169 da referida Constituição estabelece que "anualmente a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal, nunca menos

de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino".

Nem a Constituição, nem leis especiais fixam critérios que estabeleçam percentagens entre as despesas com o ensino, propriamente dito, e as despesas gerais, inclusive construções. Via de regra, porém, os Estados têm aplicado, em educação pública, aproximadamente, 20% de todo o orçamento anual de despesas públicas, e os Municípios, cerca de 15%. A União, através do Ministério da Educação e Cultura, tem gasto com educação e cultura, de 6 a 7% nos últimos anos, em relação às despesas totais efetuadas.

Os auxílios concedidos, anualmente, pela União aos Estados e Municípios resultam de convênios assinados para a execução de obras (construção e reconstrução de prédios, equipamento escolar etc). Tais auxílios não correspondem a nenhuma percentagem *fixa*, ou taxa determinada.

Das despesas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, que montaram, em 1954, a cerca de 3 790 000 000 de cruzeiros, 20,6 % foram com prédios novos, 9,8% com equipamento, 2,0% com obras de conservação, 5,0% com subvenções a instituições particulares para obras.

Das despesas realizadas por todos os governos estaduais e pelo Distrito Federal, com educação, no montante de aproximadamente 5 750 milhões em 1954, destacamos as seguintes percentagens relativas a construções escolares:

Prédios novos	8,1%
Equipamento	3,0%
Obras de conservação	0,7%
Subvenções a particulares para obras	1,0%
Total	12,8%

Das verbas que os Municípios destinam à educação popular, no montante aproximado de 1 000 milhões, em 1953, destacamos as seguintes percentagens relativas a construções escolares:

Prédios novos	30,0%
Equipamento	6,2%
Obras de conservação	1,5%
Subvenções a instituições particulares para obras	0,8%
Total	38,5%

O quadro a seguir sintetiza melhor essas percentagens, permitindo melhor comparação:

Percentagens das despesas com construções e equipamento escolares pela União, os Estados e os Municípios, tomando por base os anos de 1953 e 1954.

Natureza das Despesas	União	Estados e Distrito Federal	Municípios
30	20,6%	8,1%	30,0%
Prédios novos	9,8%	3,0%	6,2%
Equipamento	2,0%	0,7%	1,5%
Obras de conservação	5,0%	1,0%	0,8%
Subvenções a particulares para obras			
	37,47	12,87	38,57
TOTAIS			

Em resumo, as despesas públicas com educação, no montante de 11 055 milhões, em 1 ano (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) se distribuíram, no que diz respeito às construções e ao equipamento escolar, da seguinte maneira:

Prédios novos	15,0%
Equipamento	2,7%
Obras de conservação	0,7%
Subvenções a instituições particulares para obras	1,0%
Total	19,4%

6. *Descrever, caso existam, as modalidades das medidas especiais aplicadas ao financiamento das construções escolares :*

- a) *criação de fundos especiais,*
- b) *orçamentos extraordinários,*
- c) *empréstimos,*
- d) *planos de financiamento compreendendo um ou vários anos, etc.*

Resposta:

- a) não há fundos especiais destinados exclusivamente a edificações escolares. Entretanto, 70% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, previsto para ampliação da rede escolar primária do País, são apli-

cados anualmente na construção de escolas primárias, mediante acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e as Administrações dos Estados e de Municípios, tendo em vista o "déficit" de escolaridade existente nas diferentes áreas. b) não dispõem os governos federal, dos Estados e dos Municípios de orçamentos extraordinários para construções escolares.

c) Da mesma forma, não se realizam empréstimos para esse fim.

d) O Ministério da Educação está cogitando de um plano geral de financiamento de educação para todo o País, procurando conjugar a ação e os recursos técnicos e financeiros das três órbitas do poder público, com base na Constituição Brasileira que fixa para a União a obrigação de despender anualmente com a educação nunca menos de 10 %, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos. O plano prevê a constituição de "Fundos de Educação", assim: um "Fundo Federal de Educação" representado pelos 10% da receita tributária federal, "Fundos Estaduais" e "Fundos Municipais de Educação", constituídos pelos recursos provenientes dos impostos estaduais e municipais, respectivamente. esses fundos seriam administrados, com a necessária autonomia, respectivamente, pelo Ministério, por conselhos estaduais e conselhos municipais, ensejando, por essa forma, uma saudável descentralização administrativa e estimulando o interesse e a responsabilidade dos líderes da comunidade, numa real participação dos problemas do ensino. As escolas seriam municipais e o seu custeio se fundaria nos recursos dos fundos municipais, suplementados pelos auxílios estaduais e federais, conforme as deficiências, necessidades e possibilidades locais de educação pública e privada. O "Fundo Municipal de Educação" seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis de cada município. Essa quota-aluno responderia pelo pagamento do pessoal em geral, com o qual se empregaria até 60%, pelas despesas com manutenção material na base de 30%, e, finalmente, 10% para inversão por meio de empréstimos escolares, nos prédios escolares.

6. *Descrever, caso existam, as modalidades da contribuição, em natureza ou em espécie, solicitada em determinados casos às populações locais interessadas.*
7. *Descrever, caso existam, as modalidades de participação da iniciativa privada.*

Resposta:

O plano de construções escolares para o ensino primário iniciado em 1946, pelo Ministério, em ação supletiva aos Estados, tem estimulado a cooperação dos poderes públicos, entidades privadas e pessoas. Por isso, são comuns as provas de colaboração por parte das populações que, em muitos casos, cedem prédios ou salas para aulas (em 1950, havia no Brasil mais de 37 mil escolas públicas primárias instaladas em prédios cedidos gratuitamente), e, noutros, fazem doação de terreno destinado à edificação, ou contribuem com material para obras. Há também exemplos de proprietários que constroem prédios de uma e mais salas de aulas e fazem doação ao Estado. Há ainda casos de contribuição financeira por parte da comunidade para auxiliar a construção escolar.

III — *Situação atual do problema*

8. *Qual é, em relação às despesas gerais concernentes à educação, a percentagem aproximada das despesas consideradas pelos diferentes poderes públicos (centrais ou federais, departamentais e locais) nas construções escolares (gastos de investimentos) do ensino primário e secundário?*

Resposta:

Ver a resposta dada, com minúcias, ao item 4.

9. *Qual o número de salas de aula construídas durante o ano de 1955:*
 - a) *para o ensino primário"!*
 - b) *para o ensino médio ?*

Resposta:

- a) não possui o Ministério dados definitivos para responder ao item em causa, com relação a 1955. Com referência a 1950, contávamos com 29 988 salas de

aula de prédios pertencentes ao poder público, atendendo ao ensino primário. Além dessas, havia 49 669 salas de prédios cedidos e arrendados a escolas públicas. Finalmente, existiam ainda 10 116 salas de escolas particulares. Para esse total geral de 89 773 salas de aula havia em 1950 uma matrícula efetiva de 3 709 887 crianças. Atualmente contamos com cerca de 5 milhões de crianças matriculadas nas escolas primárias, havendo ainda aproximadamente 2 milhões (7 a 11 anos) sem escola. Para atender a esse "déficit" e considerando que o poder público dispõe de prédios que totalizam apenas 30 mil salas especialmente construídas para aulas, necessitamos ainda construir prédios que nos ofereçam 37 mil salas de aula, ou seja: para atender a 5 milhões de alunos deveríamos dispor de 62 mil salas; mas como somente possuímos (pertencentes ao poder público) 30 mil, necessitamos de 32 mil; e, para atender às restantes 2 milhões de crianças, precisamos de 25 mil salas.

10. *Qual a proporção destas novas construções em relação ao número de salas de aula já existentes"!*

Resposta:

Ver final resposta item 9.

IV — Avaliação das necessidades

11. *Empreenderam-se, no seu país, estudos sobre o número de salas de aula do ensino primário e secundário de que se necessitará em futuro próximo, levando em conta o crescimento da natalidade e a ampliação da escolaridade?*

Caso afirmativo, queira indicar;

- a) *sobre quantos anos se estende este estudo,*
- b) *o número de salas de aula do ensino primário e secundário de que se pensa ter necessidade durante este período,*
- c) *o montante dos créditos exigidos para a execução do plano,*
- d) *avaliação eventual dos créditos que os poderes públicos poderão realmente aplicar para essas necessidades, etc.*

Resposta:

não há plano uniforme de construções escolares. Cada Estado vem construindo segundo as possibilidades financeiras.

- 12- *Se já se começou a execução de um plano de construções escolares a longo prazo, queira dar as características deste plano:*
- a) *número de anos que se fixou para a execução deste plano,*
 - b) *número de salas de aula previsto,*
 - c) *montante dos créditos necessários à execução do plano, etc.*

Resposta:

Prejudicado.

V — *Medidas tomadas ou programadas*

13. *Queira descrever as iniciativas tomadas ou programadas com o propósito de resolver o problema das construções escolares:*
- a) *no setor administrativo (simplificação e racionalização do processo administrativo, modificação do grau das responsabilidades administrativas das diversas esferas federais, estaduais ou municipais, etc);*
 - b) *no setor financeiro (medidas tomadas ou programadas com o propósito de diminuir o custo das construções, elaboração de orçamentos-tipos, criação de fundos e de impostos especiais, etc);*
 - c) *no setor arquitetônico (elaboração de plantas-mo-dêlo, construção de edifícios escolares suscetíveis de acréscimo por etapas, segundo as necessidades, distribuição mais racional do espaço disponível, utilização múltipla do local etc);*
 - d) *no setor pedagógico (construção de grandes concentrações escolares ou de pequenas unidades, levando em conta a dispersão da população, a facilidade de transportes, perigos do tráfego, etc,*

adaptação dos locais escolares às exigências da nova pedagogia, etc).

Resposta:

A União, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e os Estados, por suas Secretarias de Educação e Cultura, estão empenhados na solução do problema das construções escolares, todos sentindo a premente necessidade de aumento de unidades escolares, para atender ao *déficit* escolar existente.

14. *Queira descrever as medidas urgentes tomadas com o propósito de atender às necessidades mais prementes em matéria de construções escolares (recurso de edificações pré-fabricadas, utilização de locais provisórios, ampliação dos prédios já existentes, etc).*

Resposta:

Alguns Estados estão construindo prédios de emergência, sobressaindo entre os mesmos o Estado de São Paulo.

15. *Queira descrever outras medidas tomadas ou projetadas com o propósito de facilitar a solução dos diferentes aspectos apresentados pelo problema do aumento das construções escolares (criação de órgãos nacionais de pesquisas, concursos de planos e projetos, publicação de obras que tratem destes problemas, publicação de revistas especializadas, etc).*

Resposta:

Não tem havido, no país, criação de órgãos nacionais de pesquisas, concursos de projetos, publicação de obras ou revistas especializadas que tratem do problema.

VI — *Aspecto internacional do problema*

16. *Se o seu país recebeu ajuda do exterior no setor das construções escolares, queira descrever a proveniência e as modalidades dessa ajuda: a) subsídios diretos, em espécie e em natureza, b) empréstimos, c) remessa de técnicos, etc*

Resposta:

Nenhum auxílio proveio, ainda, do exterior, para solução do problema do prédio escolar no Brasil.

17. *Acredita que uma ajuda internacional no setor das construções escolares seria desejável? Caso afirmativo, que espécie de ajuda acredita que seu país estaria:*
- em condições de fornecer a outro país?*
 - disposto a receber?*

Resposta:

não cogita o Governo do Brasil, no momento, de recorrer a qualquer ajuda internacional para resolver o problema do prédio escolar.

VII — *Diversos*

18. *Inclua todas as instruções complementares que julga úteis para dar uma idéia dos aspectos característicos apresentados pelo problema das construções escolares no seu país e faça-nos chegar, se possível, qualquer documentação ou publicação relativa a este problema e editada em seu país.*

Resposta:

Embora não exista plano unificado de edificações escolares, dentro das possibilidades financeiras a União, o Distrito Federal e os Estados vêm encarando o assunto com seriedade, aumentando-se de ano para ano o número de prédios escolares.

RELATÓRIOS SUCINTOS DOS MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO sobre O MOVIMENTO EDUCACIONAL DURANTE O ANO ESCOLAR 1955-1956

7. *ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR*

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

Resposta:

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

mento de seus objetivos fundamentais de estudos e pesquisas, e em virtude de estar incumbido do aperfeiçoamento do magistério primário e normal, foram instituídos, pelo Ministério da Educação e Cultura, em dezembro de 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com sede no Rio de Janeiro, e 5 Centros Regionais de Pesquisas Educacionais sediados em cidades de diferentes regiões brasileiras.

Tais Centros têm por 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.

O Centro Brasileiro e os Centros Regionais são partes integrantes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tendo autonomia técnica, administrativa e financeira, conforme plano geral do diretor do I. N. E. P. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais está realizando, dentre outros, os seguintes trabalhos e estudos: levantamento dos sistemas educacionais dos Estados de São Paulo, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Amazonas, Pará e Territórios da Amazônia; a escola elementar brasileira e seu magistério; educação e mobilidade social em São Paulo; relações de raças no Brasil Meridional; práticas escolares nas escolas primárias de Santa Catarina; relações entre o processo de socialização e a estrutura da comunidade em Itape-tininga, Estado de São Paulo; indicações sobre o processo educativo, fornecidas pelos estudos de comunidade; estudo sobre uma escola primária e suas relações com seu bairro e vizinhança; levantamento das instituições e pessoas dedicadas a pesquisas educacionais no

Brasil; estrutura social da escola; estratificação social no Brasil; organização de um livro-fonte sobre a civilização brasileira; estudo básico para a delimitação das regiões culturais do Brasil; estudo sobre estereótipos na literatura brasileira; didática das ciências sociais; inquérito sobre a situação social e profissional do magistério brasileiro; os programas e os compêndios de história do ensino secundário no Brasil.

2. *Lei fundamental de educação nacional* — Continua em discussão no Congresso o projeto de lei de diretrizes, e bases da educação nacional, prevista pela Constituição Brasileira.
3. *Controle do ensino* — Da mesma forma que a inspeção do ensino secundário vem se tornando um pouco mais descentralizada, com a instalação de inspetorias seccionais em diferentes Estados brasileiros, também no ensino comercial, cujo controle compete ao Governo federal, o serviço de inspeção vem sendo feito a partir de 1955 pelo regime de coordenação regional, exercida por comissões de inspetores que atuam junto dos estabelecimentos de ensino comercial existentes em diferentes cidades compreendidas numa determinada área geográfica, na qual se estabelece uma sede de serviço. Mensalmente o presidente de cada comissão regional encaminha relatório de seus trabalhos ao Diretor do Ensino Comercial.
4. *Reformas.*
 - i) *Reorganização administrativa do ensino industrial* — O Poder Executivo encaminhou em 1955 ao Congresso Nacional projeto de lei que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial. O espírito que domina o Projeto é o de descentralização educacional, flexível, ajustável à realidade do mercado de mão-de-obra e do grau de desenvolvimento fabril de cada região, mediante a constituição de conselhos de representantes da comunidade, que terão a incumbência de presidir à vida administrativa de cada escola; seus integrantes serão homens da indústria local, representando a parcela da comunidade mais interessada no êxito das escolas. A Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura terá a função de propor ao Governo a distribuição dos fundos federais para a manutenção das escolas e a aprovação do currículo e as diretrizes gerais quanto ao seu funcionamento, agindo ainda como órgão de assistência e de enriquecimento da parte didática, preparan-

do, para tanto, material destinado às classes e às oficinas, sugestões a planos de cursos e provas de medida do rendimento escolar, além do aperfeiçoamento de pessoal docente e administrativo, ii) *Empresas particulares e o ensino primário* — Em fins de 1955, o Presidente da República remeteu ao Legislativo anteprojeto de lei regulamentando inciso constitucional que obriga as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes. O projeto estabelece as condições a que ficarão sujeitas tais empresas, fixando, inclusive, multa para as que deixarem de cumprir dispositivos legais.

- b) *Financiamento do ensino — 1) montante do orçamento da instrução pública em 1956 ou em 1956-1957 e, se esta cifra é conhecida, o montante global das despesas consignadas para a educação pelas administrações centrais, regionais e locais; 2) percentagem de aumento ou diminuição do orçamento da instrução pública em relação ao ano precedente. Resposta:*

De acordo com a Constituição Brasileira, a responsabilidade pelas despesas com os sistemas de educação pública, no País, se reparte entre o Governo Federal, os Governos Estaduais e as Administrações Municipais, proporcionalmente à arrecadação dos recursos provenientes dos impostos, assim: a União aplicará anualmente nunca menos de dez por cento, e os Estados, os Municípios e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos. O orçamento do Ministério da Educação e Cultura para 1956 foi de quatro bilhões e trezentos milhões de cruzeiros; verificou-se um aumento de 19,44% em relação ao ano precedente. não estão incluídas nesse total as dotações orçamentárias previstas para ensino por parte dos Ministérios Militares e os da Agricultura, Justiça, Relações Exteriores, Saúde, Trabalho, Viação e os órgãos parasta-tais, nem subvenções concedidas a entidades privadas de educação religiosa. Da mesma forma não se incluem nessa cifra as despesas das administrações estaduais, municipais e de entidades privadas, que constituem justamente mais de 70% dos gastos gerais da Nação com o ensino nos três níveis.

- e) *Construções escolares — medidas tomadas e resultados obtidos durante o ano, para atender às necessidades prementes em matéria de construções escolares.*

Resposta:

Além da ação dos Governos dos Estados e Municípios, prossegue o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no plano de construções escolares para generalização do ensino primário, iniciado em 1946, utilizando, para sua execução, 70% dos recursos financeiros provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, bem como de recursos especificamente consignados a esse Instituto para a construção e reconstrução de escolas primárias e normais nas zonas carentes. Os auxílios federais são concedidos aos Estados e Municípios mediante acordos assinados com o Ministério. Em 1955 foram construídos, com recursos dessa fonte, 451 escolas, das quais 292 são "escolas rurais" (1 sala de aula, recreio coberto, residência para professor), 144 "grupos escolares" (5 salas de aula, residência para professores) e 15 "escolas normais" (obras de grande vulto).

II. DESENVOLVIMENTO QUANTITATIVO DO ENSINO

Comentários sobre o sentido do desenvolvimento quantitativo dos diversos graus do ensino (pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, superior, escolas normais) com, se possível, indicações precisas para cada um destes graus sobre:

- a) *a última cifra conhecida de professores e alunos, com indicação do ano correspondente;*
- b) *a percentagem de aumento ou de diminuição em relação ao ano precedente.*

Resposta:

Continua a se manifestar o desenvolvimento quantitativo em todos os ramos e níveis de ensino. Em 1955 atingia a 4.546.800 a matrícula no ensino primário; no ensino de nível médio achavam-se matriculados 780.639 alunos, assim distribuídos: 579.781 do ensino secundário, 113.824 do ensino comercial, 67.217 do ensino normal, 18.661 do ensino industrial e 1.156 do ensino agrícola. Nas 365 escolas de ensino superior havia 72.667 alunos. Em março daquele ano o corpo docente estava assim constituído: 142.624 professores no ensino primário, 39.504 do ensino secundário, 9.804 do ensino comercial, 10.753 do ensino normal, 5.031 do ensino industrial e 361 do ensino agrícola. Além disso, funcionavam 10 mil cursos de ensino primário supletivo,

mantidos pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, freqüentados por cerca de 190 mil alunos; a mesma Campanha fêz funcionar 88 cursos de iniciação profissional, atendendo a 5.647 alunos. Instituída em 1952, prossegue a Campanha Nacional de Educação Rural na sua tarefa de melhoria das condições sócio-culturais das áreas rurais, mediante cursos de treinamento de cooperativismo, centros sociais de comunidade, centros de orientação de líderes locais, centros de educadores de base.

III. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Reformas ou ajustamentos ocorridos, durante o ano, 1955-1956, na estrutura de cada um dos graus do ensino:

- a) *alterações na duração da escolaridade;*
- b) *aumento ou diminuição do número de anos de estudos nos diferentes tipos de escola;*
- c) *modificação do número de ciclos ou seções que existem em certos tipos de ensino;*
- d) *criação de novos tipos de estabelecimentos escolares ou de novos ensinamentos visando à preparação para atividades ou títulos que não existiam antes.*

Resposta:

1. *Ampliação do curso 'primário* — O Ministério da Educação e Cultura desenvolve, no momento, uma campanha para a ampliação do curso da escola primária que, em maioria, é de quatro séries ou graus (apenas alguns Estados mantêm escola primária de 5 séries), para 6 anos, pretendendo dar-lhe o sentido de escola de formação para o trabalho, mediante a instalação, em cada escola, de uma oficina para as variadas atividades de iniciação profissional. como programa inicial, pensa o Ministério consagrar a esse objetivo, no próximo exercício de 1957, recursos substanciais, nunca inferiores a cem milhões de cruzeiros, a serem empregados na instalação de oficinas anexas às escolas das cidades de mais de dez mil habitantes, mediante convênios a serem firmados com as administrações estaduais. A 5a. e 6a. séries dessas escolas terão quatro horas diárias de estudos em classes e duas de freqüência às oficinas, onde as crianças se iniciarão em operações mecânicas e arte-sanais, com o caráter de primeira preparação para a vida prática. Para que haja articulação entre o ensi-

no primário, assim ampliado, e os cursos médios, há o propósito de se estudar a possibilidade dos alunos que terminem a 6a. série serem admitidos a exame de admissão à 3a. série dos cursos de nível médio.

2. *Reforma na estrutura do ensino secundário* — Continua no Congresso projeto de lei, de iniciativa do legislativo nacional, que dá novo texto à lei orgânica do ensino secundário. nele é mantido o número de anos de estudos (7) e o de ciclos (2, sendo o 1.º de 4 anos e o 2.º de 3). As modificações incidem especialmente na fixação de disciplinas denominadas estruturais, que são comuns, obrigatórias, e disciplinas complementares, de caráter optativo para os estudantes; estabelecem-se para o primeiro ciclo o mínimo de seis e o máximo de oito disciplinas em cada série ou ano escolar, e, para o segundo ciclo, o mínimo de seis e o máximo de nove disciplinas.

IV — PLANOS DE ESTUDO, PROGRAMAS E MÉTODOS

- a) *reforma dos planos de estudo: 1) matérias acrescentadas ou suprimidas nos planos de estudo dos diversos ramos de ensino; 2) matérias que, durante o ano findo, propiciaram uma modificação do número de horas que lhe são dedicadas nos horários;*
- b) *reformas de programas: matérias cuja modificação de conteúdo tornou necessária uma revisão dos programas, durante o ano findo;*
- c) *reformas didáticas: disposições tomadas, durante o ano findo, no que diz respeito ao emprego de novos métodos ou técnicas de ensino;*
- d) *novos manuais.*

Resposta:

1. *Aperfeiçoamento do livro didático* — Prosseguem os trabalhos da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino que visa a fazer chegar às mãos dos professores guias ou manuais preparados especialmente para sua orientação no ensino primário e médio. Cumprindo este programa, a Campanha já editou e distribuiu uma coleção de guias para o ensino primário de linguagem, estudos sociais, ciências naturais, música, matemática, jogos infantis, e, outros, para o ensino de álgebra, história geral e trigonometria. Estão sendo im-

pressas traduções de duas obras de ciências e de física para o ensino médio, além do preparo de livros-fonte e livros-texto para escolas secundárias.

2. *Livro escolar e material de ensino* — O Ministério da Educação vem dedicando grande atenção a esse problema, estimulando a criação de cooperativas escolares para a venda de livro e material escolar a preços reduzidos, tendo promovido em 1955 a distribuição gratuita de 175.353 exemplares de três obras para uso dos estudantes de nível médio. Procurando sistematizar medidas gerais nesse sentido, foi instituída em janeiro de 1956 a Campanha Nacional de Material de Ensino, à qual incumbe estudar providências relativas à produção e distribuição de material didático com a finalidade de contribuir para a melhoria de sua qualidade e difusão de seu emprego. um fundo especial custeia as atividades da Campanha.
3. *Escola primária experimental* — A contar de 1955, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, vem fazendo funcionar no Rio de Janeiro uma escola de demonstração de educação progressiva que visa a: a) servir de campo de observação para professores e orientadores do ensino primário, em estágio de aperfeiçoamento; b) realizar, em profundidade, estudos sobre educação primária; c) proporcionar aos alunos que a freqüentam uma educação primária completa e adequada às condições das crianças e às exigências sociais e humanas. Essa escola dispõe de um serviço de psicologia e conta com orientadores de série e atividades como Música, Recreação e Trabalho. Emprega-se ali o Método de Projetos e funciona em regime de turno único, de seis horas diárias, com almoço na própria escola. Nela fazem estágio professores primários procedentes de vários Estados brasileiros, que, de volta, já estão trabalhando em escolas do mesmo tipo. Nos mesmos moldes já funciona outra escola no Estado de Pernambuco.
4. *Escola-parque* — No Estado da Bahia está sendo desenvolvido um plano de escolas experimentais de dois tipos: "escola-classe", para demonstração de métodos e recursos modernos de ensino e de material didático e uma "escola de artes industriais". Representa parte de um plano que assegura à criança, além da preparação intelectual feita em "escolas-classe", desenvolvimento artístico, físico, recreativo e de trabalho, realizada numa rede de instituições ligadas entre si: biblio-

teca, auditório, ginásio, escola de artes industriais. Nesta última, crianças de dez a quatorze anos são orientadas em atividades como tecelagem, tapeçaria, modelagem, trabalhos em couro, encadernação, trabalhos em madeira, cestaria, trabalhos em metal, costura, carto-nagem, trabalhos de lã e bordado, como atividades de iniciação ao trabalho.

V — CORPO DOCENTE

- a) *modificações efetuadas durante o ano findo, no sistema de formação (estrutura, duração dos estudos, planos de estudo, programas, etc.) e no aperfeiçoamento do corpo docente dos diferentes ramos de ensino.*
- b) *modificações efetuadas no estatuto e na situação do corpo docente dos diversos graus.*

Resposta:

1. *Aperfeiçoamento de professores* — Além das medidas que em cada Estado estão sendo postas em execução, pretendendo melhor qualificação do magistério dos diferentes graus, vem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desenvolvendo há vários anos intenso programa de aperfeiçoamento do professorado e do pessoal técnico e administrativo do ensino primário e normal de todos os Estados, mediante a concessão de bolsas de estudo. Igualmente, as Diretorias do Ensino Secundário, Industrial e Comercial promovem cursos regulares e de férias, em diferentes pontos do território nacional, destinados ao aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo.
2. *Exercício do magistério* — Em 1955 foram baixadas instruções especiais regulando os "exames de suficiência" para registro de professores de ensino secundário não diplomados por Faculdade de Filosofia.
3. *Reivindicação de melhor remuneração* — Têm ocorrido nos últimos anos vários movimentos de classe, inclusive greves, por parte de professores de ensino médio, pleiteando melhoria de salário.

VI — SERVIÇOS AUXILIARES E EXTRA-ESCOLAR

Inovações nos setores da proteção sanitária ou do desenvolvimento físico dos alunos, das cantinas escolares, dos servi-

ços de psicologia escolar, da educação das crianças deficientes, da educação popular, das atividades juvenis, etc.

Resposta:

1. *Merenda escolar* — O Ministério da Educação e Cultura vem realizando intenso trabalho junto às administrações públicas e entidades particulares no sentido de ser proporcionada ou facilitada a alimentação ao escolar, prestando-lhes assistência técnica e financeira, mediante a assinatura de convênios próprios.
2. *Centros de educação física* — Disposição oficial regulamentou em 1955 a instalação e funcionamento de "centros de educação física", onde é autorizada e controlada a prática das atividades de educação física por parte dos alunos dos estabelecimentos de ensino de nível médio, oficiais ou fiscalizados pelo poder público. A medida é de grande alcance, porque generaliza as possibilidades de educação física para os jovens, em locais adequados e sem as limitações do ambiente das escolas que, em maioria, não dispõem de áreas amplas, interessando, por outro lado, a toda a comunidade em que se instalem.

VII — CONFERÊNCIAS E CONGRESSOS

Realizaram-se no corrente ano duas importantes reuniões de educadores: a) *XII Conferência Nacional de Educação*, na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, promovida pela Associação Brasileira de Educação e sob os auspícios da Universidade da Bahia, e que contou com a presença do Ministro da Educação, Secretários de Educação de vários Estados e grande número de educadores, além de representantes da UNESCO e da O.E.A.

Debateram-se ali três temas gerais: " Os processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar"; "Contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas";

"A concepção atual do humanismo"; b) / *Congresso Estadual de Educação*, realizado na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria da Educação desse Estado, e em que se estudaram importantes temas do ensino primário. Com-

pareceram ao conclave mais de duzentos professores, inspetores escolares, diretores de escola e chefes de serviços técnicos e administrativos do ensino oficial.

QUESTIONÁRIO DO INQUÉRITO sobre A FORMAÇÃO DE professores DO ENSINO NORMAL

- A. *Formação dos professores de escolas normais ou de outras instituições de nível secundário incumbidas da formação de professores primários.*
1. *Queira enumerar as diferentes disciplinas ministradas numa escola normal padrão, especificando bem, se este fôr o caso, as matérias confiadas a um mesmo professor:*

Resposta:

Nota esclarecedora: A Constituição Brasileira, que estabelece sob o regime representativo a Federação e a República, prevê a autonomia administrativa dos sistemas de educação do Distrito Federal (sede do Governo federal) e de cada um dos 20 Estados, e, nestes, os Municípios. O Governo da União tem ação supletiva em matéria de ensino, a qual se estende a todo o País nos limites das deficiências locais, e está fazendo, notadamente na concessão de auxílios financeiros, legislação pedagógica e sua fiscalização, criação de estabelecimentos de ensino superior e técnico, além da manutenção de colégios militares e escolas agrônomicas.

não há, por isso, uma escola normal-tipo, estabelecida para todo o território nacional que, nos seus 8 513 844 quilômetros quadrados, conta mais de mil escolas de formação de professores primários.

Varia, assim, de Estado para Estado, o regime de preparação de mestres primários, guardando, porém, uma linha de correspondência geral quanto ao nível em que se processa tal preparação. Podem variar também os currículos e os programas de estudos.

Esclareça-se, igualmente, que os Estados e os Municípios cuidam precipuamente do ensino primário e normal.

Indicamos, a seguir, as disciplinas que integram o curso de uma das escolas normais oficiais da capital do País — o Instituto de Educação do Distrito Federal:

1. Português e noções de história da literatura portuguesa (no 1.º ano) e brasileira (no 2.º),
2. Matemática,
3. Física,
4. Química,
5. Anatomia e Fisiologia Humanas,
6. Geografia da América e especialmente do Brasil,
7. História da América e especialmente do Brasil,
8. Música e Canto Orfeônico,
9. Desenho e Artes Aplicadas,
10. Educação Física, Recreação e Jogos,
11. Biologia Educacional,
12. Psicologia Educacional,
13. Higiene e Educação Sanitária,
14. Sociologia Educacional,
15. Metodologia do Ensino Primário,
16. História e Filosofia da Educação,
17. Higiene e Puericultura,
18. Prática de Ensino.

Cada uma dessas disciplinas está, geralmente, confiada a um professor.

2. *Queira descrever quais os títulos e a formação exigidos:*

- a) *dos professores das disciplinas mais especificamente profissionais (pedagogia, psicologia da criança, prática do ensino, etc);*
- b) *dos professores dos ramos de cultura geral (matemática, geografia, história, línguas, etc.) ;*
- c) *dos professores de ramos especiais (trabalhos manuais, economia doméstica, música, educação física, etc.) ;*
- d) *dos professores de escolas de aplicação;*
- e) *dos professores assistentes.*

Resposta:

Lei federal, válida para todo o País, estatui que, a contar de 1.º de janeiro de 1945, para o preenchimento de qualquer cargo ou função de magistério normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, será exigido o diploma de "licenciado" correspondente ao curso que ministre o ensino da discipli-

na a ser lecionada, seja ela especificamente profissional seja de cultura geral. O diploma de "licenciado" é obtido pela freqüência a cursos, de 4 anos de estudo de nível superior, em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mais comumente denominadas Faculdades de Filosofia. A formação de professores de certas especialidades tais como educação física, música etc. é feita em escolas incumbidas especificamente de tais ensinamentos, igualmente em nível superior.

Apesar de já existirem no Brasil quase meia centena de Faculdades de Filosofia, — que têm, dentre outras finalidades, a de preparar candidatos ao magistério normal e secundário — são elas ainda insuficientes para diplomar os professores necessários às escolas normais existentes no País. Por isso, somente nas áreas servidas por Faculdades de Filosofia é exigido o cumprimento da disposição legal. Cresce, entretanto, cada ano o número de docentes de escolas normais portadores do título de "licenciado".

As Faculdades de Filosofia correspondem, de um modo geral, às Escolas Normais Superiores de outros países.

Dos professores das "escolas de aplicação" variam as exigências. Alguns Estados exigem desses docentes o diploma de "licenciado". Noutros, a exigência é que sejam professores formados por escola normal, com certa prática de magistério.

3. *Quando um professor de uma ou de outra categoria de disciplinas, mencionadas acima, é formado por uma instituição especial, tal como uma escola normal superior, por exemplo, queira indicar:*

- a) *idade mínima e máxima de admissão;*
- b) *condições de admissão (estudos anteriores, concursos, exame, etc);*
- c) *taxas escolares;*
- d) *duração dos estudos, etc.*

Resposta:

Para admissão a qualquer dos cursos de Faculdade de Filosofia, é exigido do candidato:

- a) certidão que comprove idade mínima de 18 anos,
- b) carteira de identidade,

- c) atestado de sanidade física e mental,
- d) prova de quitação com o serviço militar, se fôr do sexo masculino e contar mais de 18 anos,
- e) certificado que prove conclusão de curso completo de ensino de grau médio,
- f) aprovação no "concurso de habilitação" (exame vestibular, constante de provas escritas e orais) realizado em fevereiro e março de cada ano, perante comissões de professores das Faculdades de Filosofia.

Nas Faculdades mantidas pelo poder público os cursos são gratuitos. Nas que são mantidas por entidades privadas variam as despesas com estudos. A esse respeito, es-casseiam-nos elementos para informar com devida fidedig-nidade. Muito embora se trate de estabelecimentos em que o ensino é pago, neles há também estudantes bolsistas.

Todos os cursos das Faculdades de Filosofia, destinados ao licenciamento de professores, têm a duração de quatro anos de estudos.

Quando os professores de uma ou outra categoria das disciplinas previstas no quesito 2 não são formados pelas instituições especializadas, tais como as escolas normais superiores, queira descrever quais as matérias específicas que eles devem seguir, nas universidades por exemplo, para ficarem habilitadas a ensinar nas escolas normais.

Resposta:

Constituem as Faculdades de Filosofia as únicas escolas de nível superior incumbidas da formação de candidatos ao exercício do magistério para as escolas normais.

A preparação de professores das disciplinas não pedagógicas é feita, nessas Faculdades, conforme a especialidade, em algum dos cursos seguintes: Filosofia, Física, Matemática, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas. O estudo das disciplinas próprias de cada um desses cursos é realizado em três anos, completado com o "Curso de Didática", de um ano de duração, comum a todos os alunos, e que tem a seguinte constituição: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional,

Administração Escolar, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação.

Enquanto, porém, as Faculdades de Filosofia não diplomam em quantidade suficiente candidatos à docência nas escolas de formação de professor primário, permite-se aos que possuem curso superior lecionarem as disciplinas que estudaram nos respectivos cursos, sendo-lhes concedidos "registros" oficiais para exercer o magistério ou outorgando-lhes, da mesma forma, "autorizações especiais". Essas autorizações e esses registros de professor são obtidos mediante a prestação de "exames de suficiência" realizados perante comissões oficiais.

.5. *Queira descrever detalhadamente:*

- a) *a preparação pedagógica recebida pelos futuros professores de escola normal (história da pedagogia, didática, pedagogia geral ou experimental, etc) ;*
- b) *o preparação psicológica (psicologia geral, psicologia experimental, psicologia da criança, etc);*
- c) *a habilitação prática (estágios preliminares, etc);*
- d) *a preparação científica ou literária.*

Resposta:

A preparação pedagógica dos futuros professores de escola normal, nas Faculdades de Filosofia, é feita pela frequência ao "Curso de Pedagogia" que tem geralmente a seguinte composição, salvo pequenas alterações derivadas da inclusão de uma ou outra cadeira por alguma Faculdade:

- 1.^a série — Complementos de Matemática, História da Filosofia, Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia, Psicologia Educacional;
- 2.^a série — História da Educação, Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar;
- 3.^a série — História da Educação, Filosofia Educacional, Educação Comparada, Psicologia Educacional, Administração Escolar.
- 4.^a série — (Curso de Didática) — Didática Geral, Didática Especial.

O ensino dessas disciplinas se constitui de aulas teóricas e práticas, seminários, trabalhos de campo, excursões,

trabalhos de estágio, pesquisas. A preparação em Didática Geral e Didática Especial exige dos alunos-mestres a prática de ensino em classes do "curso normal" e do "curso secundário".

Queira indicar, se possível, a percentagem em relação ao horário completo das horas consagradas a cada tipo de preparação indicada no quesito 5.

Resposta:

Em termos gerais, a carga horária, máxima, para cada série dos cursos de formação é de 24 (vinte e quatro) horas semanais, não incluídos os trabalhos de campo ou de laboratório.

É obrigatória a frequência dos alunos a dois terços (2/3) das aulas realizadas.

A verificação do rendimento escolar é feita por trabalhos de estágio (nunca menos de 2 por ano), provas parciais (2 por ano) e prova final.

Para as cadeiras de Didática Geral e Didática Especial, a segunda prova parcial consta de um relatório da observação e prática de ensino realizada nas classes das "escolas de aplicação" (cursos normais e cursos secundários).

Qual o processo adotado (estágio, exame de capacidade, concursos, etc. para a nomeação:

- a) temporária e b) definitiva, dos professores das escolas normais? O processo é o mesmo para todos os professores?

Resposta:

Critérios geralmente seguidos para nomeação de professor para escolas normais oficiais:

- a) para nomeação temporária, o candidato apresentará um dos seguintes documentos:
- i) diploma de "licenciado" por Faculdade de Filosofia; ii) certificado de registro ou autorização especial, fornecidos por órgão oficial;
- b) para a nomeação definitiva, efetiva, é exigida do candidato, além de um dos títulos indicados no item precedente, a prestação de concurso de provas (es crita e de aula) e títulos; em algumas Unidades

da Federação o candidato, além das provas escritas e didáticas, está obrigado a apresentar e defender tese, para ser considerado "catedrático".

As escolas normais mantidas por entidades priva-las geralmente admitem os professores pelo regime de "contrato", que tem duração variável, sujeito a renovações subseqüentes. Prevalece para essas admissões o critério estabelecido para as nomeações temporárias dos professores das escolas normais oficiais, isto é, apresentação de diploma de "licenciado" por Faculdade de Filosofia ou, na falta deste, certificado de registro ou autorização fornecidos por organismos oficiais.

8. *Quais os meios empregados para o aperfeiçoamento dos professores em função nas escolas normais (intercâmbio de professores, bolsas de estudo no estrangeiro, conferências e cursos especiais, atividades das associações de professores de escolas normais, revistas profissionais, etc.) ?*

Resposta:

Independentemente das medidas que são postas em prática pelas administrações de cada Estado da Federação, mediante cursos regulares de aperfeiçoamento, cursos de férias, conferências, publicação de revistas, vem o Ministério da Educação e Cultura, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, desenvolvendo há vários anos intenso programa de aperfeiçoamento do professorado e do pessoal técnico das escolas normais, através de cursos freqüentados sob o regime de bolsas de estudo, e de modo especial, ultimamente, o aperfeiçoamento de professores das "escolas de aplicação" anexas às escolas normais.

Consigne-se, ainda, que o citado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos mantém uma Revista e uma Bibliografia, registrando o que se publica, no país, em matéria de educação, as quais circulam entre os professores de todas as Escolas Normais oficiais e particulares, sem embargo de outras revistas editadas por órgãos oficiais e associações estaduais de professores.

A PROPÓSITO DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *

CLEMENTE MARIANI

Dos três temas que constituem a agenda desta Conferência, os dois primeiros traduzem a sadia preocupação de harmonizar os pólos em que se tem dividido, no tempo e no espaço, o pensamento dos educadores. O terceiro aponta o instrumento hábil com cujo auxílio se alcançará aquele objetivo, — "os processos de educação democrática nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar".

Velho servidor da democracia, formado, como tantos da minha geração, na escola de Ruy, ainda que temperada pela influência de Tavares Bastos e de Alberto Torres; sensível ao movimento social-democrático, florescente nas democracias nascidas da Primeira Grande Guerra e cedo aniquilada, como a nossa de 1934, sob o olhar indiferente das democracias liberais, pelos movimentos reacionários do fascismo e do comunismo; alerta contra os riscos da transigência com as formas de opressão da direita e da esquerda e como tal na primeira linha parlamentar de defesa contra as suas tentativas de conquista do poder, em 1935 e 1936; incompatível, de 1937 a 1945, com a ditadura rascistizante, autor e propugnador do dispositivo do § 13 do art. 141 da Constituição vigente, que assegurou a possibilidade de defesa da democracia, segundo princípios que viriam a ser posteriormente adotados pelos Estados Unidos e a União dos Estados Americanos, tive, logo em seguida, a feliz oportunidade, não somente de pôr em prática, nas escolas, que tanto deles se haviam distanciado, os processos democráticos de educação, estimulando os alunos e habituando os mestres a viverem democraticamente, mas ainda a de articular os esforços, deles participando, no sentido da sistematização das normas capazes de ajudarem a realizar esse desideratum. Procuramos, então, extrair das idéias em conflito, das resistências empedernidas e dos entusiasmos por vezes exagerados, a solução mais apropriada ao meio e ao tempo em que vivíamos e às circunstâncias que haviam de pesar

* Conferência pronunciada na XII Conferência Nacional de Educação.

enquanto não corrigidas. Assumindo a responsabilidade das idéias e da forma afinal apresentadas aos que tinham a atribuição de adotar as definitivas, a seriedade e a lealdade do nosso esforço têm sido reconhecidos embora, por motivos que já dele não dependem, os seus frutos se façam tardios.

É esse o único motivo que justifica a minha presença nesta tribuna, se abstrairmos o de filho, amigo e parte integrante da Universidade sob cuja égide nos reunimos. Técnico não sou, com efeito, em nenhum dos três grandes itens da agenda e aqui os vemos dos mais ilustres, nos seus respectivos domínios. Nem mesmo político posso dizer que ainda o seja, pelo menos como era ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, "integrado num partido político e no seu seio escolhido para, numa função política, realizar um programa político". Tão-somente um homem amante do pensamento social nas suas diferentes gamas, nos níveis diversos que o compõem e que, muito embora Deus lhe tenha propiciado a ventura de haver contribuído para que se reduzisse de algum modo o clamor das "imensas legiões dos dizimados e depauperados pelas grandes endemias, dos enfermos sem assistência, das multidões de crianças morrendo ao abandono e dos que pedem, suplicam, exigem educação", ainda tem ouvidos para ouvi-lo, coração para compadecer-se e espírito público bastante para não se sentir desonerado dos deveres impostos pelo horror à injustiça e pelo sentimento da solidariedade nacional.

não é outro motivo pelo qual, atendendo ao convite do nosso Magnífico Reitor, resolvi entreter-vos sobre o projeto de lei das "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", assunto a que dediquei especial desvelo na administração dos negócios da educação do país e matéria que, em face da agenda desta Conferência, adquire novo valor e sentido, como instrumento, que sempre o pretendemos, dos processos de educação democrática.

A compreensão e a utilização, na escola, das descobertas da ciência, hão de ter um objetivo certo, — o de propiciar melhores frutos ao trabalho das novas gerações ou das que, já formadas, se beneficiarem com o ensino supletivo. Mesmo abstrata, não pela ciência um fim em si, mas valerá pelos resultados práticos dos conhecimentos que propicia, entre eles os que nos ajudam a verificar a exatidão dos valores cívicos, morais e religiosos que recebemos da tradição ou da filosofia. Nas concepções que assim tenhamos a formar sobre o "homem", que é o segundo grande tema desta reunião, sobre a vida em comum, o Governo comum, a distribuição dos bens da civilização e da cultura, é que encontraremos o imperativo das nossas consciências, o nosso dever de homens públicos e os próprios deveres dos educadores.

Todos quantos se demoram na contemplação da vida atual, filósofos, pensadores e mesmo cientistas, maravilham-se com os

progressos da técnica, mas se comovem ou se tornam perplexos com os seus efeitos sobre a vida social, as tensões deles resultantes e a conseqüente desintegração, o desfalecimento, dos laços da comunidade, a perda acentuada pelo homem do sentido do bem comum. Sem dúvida, como se exprimia na Unesco, em perfeita coerência com o pensamento marxista-leninista, o professor Alexandre Szlai, da Universidade de Budapest, "nenhuma tensão social é por si mesma boa ou má", e algumas delas podem favorecer a causa do progresso e contribuir materialmente para a edificação de uma estrutura social melhor e mais justa, ainda que sejam violentas e possam conduzir a sacrifícios consideráveis". Sem dúvida, "toda tentativa objetivando afastar as ameaças sociais e evitar os sacrifícios necessários, por meio de reformas superficiais e compromissos temporários, pode tornar-se nefasta e produzir afinal um conflito ainda mais agudo". Mas não é menos exato, como êle próprio lealmente reconhecia, que "muitas vezes é possível moderar ou solucionar pacificamente conflitos existentes entre indivíduos ou grupos de indivíduos. E esses são, sem dúvida, os objetivos e os métodos do processo democrático".

Essas idéias, expressas no seio da Unesco em 1948, como conseqüência da preocupação que a todos nos assoberbava sobre os males decorrentes das tensões sociais, informaram, naturalmente, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases, não apenas como decorrência da luta pela restauração democrática em que nos achávamos empenhados, mas por serem as idéias dominantes na época, tanto nos países onde a democracia nenhum risco correra, como naqueles em que fora mal ferida ou mesmo destruída. Ao concluir a sua *Comparative Education*, editada em 1947, o professor Nicholas Hans, da Universidade de Londres, assim, com efeito, se exprimiu:

"Os quatro países (Inglaterra, Estados Unidos, França e Rússia) estão passando por um período de transição no que se refere à educação. Todos intentam adaptar as tradições que herdaram aos ideais da democracia e à diferente estrutura econômica da sociedade. Idênticos problemas preocupam os espíritos dos reformadores da educação na Inglaterra e França, nos Estados Unidos e na Rússia. Estudam-se novamente as antigas fontes da teoria educacional européia. Platão e Comenius, Rousseau e Pestalozzi, Owen e Marx, para citar apenas uns poucos deles, adquiriram nova significação e se lhes dá uma nova interpretação".

não é de estranhar, portanto que, ao me dirigir, na mesma época, aos eminentes educadores convocados para constituírem a comissão encarregada de coligir os elementos para a organização do anteprojeto de lei, assim me expressasse:

"O primeiro dever da educação há de ser, assim, o de compreensão de suas mais largas funções, escolares e extra-escolares, a se exercerem tanto sobre as gerações novas quanto também sobre aquela parcela das gerações adultas carecente de uma formação que a habilite a enfrentar os absorventes problemas do momento; por outro lado, a compreensão, de que, à proporção que a atividade política se vá estendendo ao maior número, novas oportunidades educativas, senão também novas formas de educação, devem ser ensaiadas".

— Tudo se resume em afirmar, afinal, concluía, que os objetivos, as formas e os processos educativos não de procurar correspondência com as necessidades reais da vida do povo, ou, numa palavra que não de fazer-se democráticos, no seu mais vigoroso sentido".

O primeiro passo para alcançar-se esse objetivo seria, naturalmente, o de assegurar a todos os educandos iguais oportunidades. Justificando em 1943 a emenda n.º 964 ao Anteprojeto de Constituição, parecia-me implícita, no gozo da autonomia do Estado, a obrigação de prover às exigências da saúde pública, assistência e educação primária e profissional dos seus habitantes. Na Constituição vigente divisamos a oportunidade aberta de um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. Frustrado, como fora, o aceno nesse sentido da Constituição de 34, impunha-se organizar o novo sistema educacional de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir a "escada educacional" até o último degrau "com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais". Foi o que procuramos estabelecer nas diretrizes enunciadas no parágrafo único do art. 1.º do Projeto: obrigação dos pais e responsáveis de proporcioná-la; instituição de escolas pelo poder público ou iniciativa particular; variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos; gratuidade escolar progressiva, corrigida a sua carência pela gratuidade nos estabelecimentos oficiais, pela assistência aos alunos dele necessitados e a concessão de bolsas, para estudos especializados de interesse geral, de nível ulterior ao primeiro, a pessoas de capacidade superior, enquanto os maiores de 14 anos, que careçam de ensino primário, disporem de cursos supletivos, dos quais já havíamos espalhado pelo país 15 mil classes, podendo a lei tornar obrigatória a sua frequência até o limite de idade que estabelecer (art. 19).

— A realização do princípio da igualdade de oportunidade educacional, dizia, àquela época, na Comparative Education citada, o professor Nicholas Hans, é aceita pelos quatro (Inglaterra, Estados Unidos, França e Rússia) como um objetivo imediato e todas as reformas e erros são o resultado de uma luta impaciente para alcançar esse ideal. A école unique (em francês no

texto), em suas quatro variantes, é a européia que Comenius e Condorcet previram muito claramente. A adaptação da educação à nova ordem econômica e especialmente aos novos métodos de produção é outro problema comum aos quatro países e que conduz a um rápido desenvolvimento de ensino técnico e a um eclipse temporário da tradição humanista. Mas esse grande ideal da *culture generale* (em francês no texto), que a França e a Inglaterra nunca abandonaram, está aparecendo de novo, de forma triunfante, tanto nos Estados Unidos como na Rússia, depois de ter sido subordinado a fins imediatos e utilitários. desse modo, a cultura européia mostra-se mais forte que a riqueza mineral ou a produção em série dos Estados Unidos ou da União Soviética".

Estavam formulados aí os dois primeiros temas desta Conferência e a eles não poderíamos permanecer estranhos, tanto mais que tínhamos diante dos olhos as conclusões do recente relatório da comissão da Universidade de Harvard sobre a "Educação Geral em uma sociedade livre", entre as quais a de que "a especialização diversifica os homens e os separa, agrava as forças centrífugas do convívio social, reclamando, pois, como elemento de equilíbrio, o contra-impulso da educação geral". "A educação em qualquer ramo ou grau — escrevia, no seu relatório, o professor James Bryant Conant, reitor daquela Universidade, a um dos maiores cientistas e educadores da América, — a educação em qualquer grau ou ramos deve perseverar nas tradições da formação humana de sentido liberal. Nem só a aquisição de conhecimentos, nem o desenvolvimento de aptidões podem constituir a base da larga compreensão, que será essencial, se quisermos defender a nossa civilização. Ninguém pretende diminuir a importância de se possuírem conhecimentos em profundidade. Mas mesmo uma base sólida em matemática e em ciências físicas e biológicas, associada à facilidade de ler em várias línguas (e poderíamos acrescentar — inclusive o latim), não é suficiente para que o indivíduo que a possua possa ser considerado cidadão digno de uma nação de homens livres... Tal programa não satisfaria o que outrora se compreendia na sabedoria do passado e aquilo que agora denominaríamos "o nosso nível, o nosso padrão cultural". Faltar-lhe-ia a história, a arte, a literatura, a filosofia. A menos que o processo adotado pela educação inclua, em todos os níveis sucessivos de maturidade, em todas as idades, em contato constante com essas disciplinas, nas quais as apreciações de valores reais são de importância capital, a menos que isso se realize, o processo educacional está longe do que deveria ser. A partir, pois, do começo da escola secundária, através do colégio e ainda na escola superior, o estudante não deve deixar de estar em contato com estas palavras — "certo" e "errado", tanto no sentido matemático quanto no moral. Se

êle não sentir o valor inspirador dessas idéias gerais, que tem sido a grande idéia inspiradora na vida da humanidade, haverá sempre o risco da cegueira dos homens, ao menos parcial".

A conclusão retirada desses postulados, dos dados estatísticos e da observação da realidade brasileira, por um educador da altitude moral e profissional do Prof. Lourenço Filho (aliás, em perfeita concordância com outros do mesmo nível de que se honra a cultura brasileira), foi, em trabalho apresentado ao Conselho Nacional de Educação, a de que "nenhuma reforma do ensino secundário terá maior sentido por si só; e que pouco útil será qualquer providência, se não quisermos encarar de frente, séria e profundamente, os graves problemas da educação que aí estão à vista de todos, — educação escolar, educação familiar, educação profissional, educação das massas e educação das pretensas elites do país nesta fase de mudança da vida social". "Foi esse esforço, acrescentava, tentado, em breve tempo e sem que pudesse dispor, no momento, de todos os elementos de estudo, por este Conselho, ao elaborar o "Plano Nacional de Educação. ..." Foi esse também o esforço tentado pela Comissão Especial designada pelo Ministro da Educação, Dr. Clemente Mariani para a elaboração de um anteprojeto de "Diretrizes e Bases da Educação Nacional"... esses dois grandes documentos ... em nosso entender levam a constituir o ponto de partida para estudos ainda mais completos e atualizados, por parte deste Conselho". Porque o que nos importa e se impõe, é moldar um sistema educativo concebido como recomendava, em 1946, a "Educational Policies Commission", no espírito de fé na democracia e devotado à sua defesa e ulterior realização, "um sistema educativo destinado a preparar nossos filhos para manter uma sociedade livre, viver nela e desenvolvê-la", inculcando nos adolescentes "as lealdades, os conhecimentos e a disciplina de homens livres".

Por isso, nos termos do art. 2.º do Projeto, "a educação nacional deverá inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. No sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, como procurei acentuar de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social. No sentido da solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual, por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classes ou de raça". Dentro desse sentido, a educação profissional, "base da cidadania, elemento de progressão individual e de flexibilidade utilitária", como salientou o professor Almeida Júnior, deverá permitir, como objetivou o Projeto, que

as escolas profissionais de todo o gênero, através de currículos os mais variados, em todos os quais figurarão, entretanto, disciplinas de natureza cultural, atendam às necessidades de um sem número de adolescentes atualmente condenados a realizarem, nas escolas secundárias, cursos para os quais não têm aptidões e que, em vez de libertar, deformam as suas personalidades nascentes.

este é que é o grande sentido do Projeto de Lei das Diretrizes e Bases e, quando vejo a guerra que a propósito dele se trava entre os partidários extremados da centralização e da descentralização, é como se relesse as lutas de gregos ou de Sarpedão, meros novos motivos para que se reacendesse o velho combate. "Muito se fala em centralização e descentralização do ensino; havia, entretanto, escrito, na exposição de motivos com que apresentei o projeto ao Presidente da República, mas não é este o traço mais assinalado do capítulo sobre a educação da Constituição Federal. Descentralização do ensino é princípio fundamental, adotado pela Constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar e, por outro, da variedade e extensão do país, que já haviam imposto, em sua organização, a forma federativa. Temos de descentralizar o ensino porque o seu próprio processo exige autonomia na execução e temos ainda de descentralizá-lo porque o país é demasiado extenso e variado para um modelo único. Fora daí, seria incidirmos no erro assinalado por Tavares Bastos (o meu velho Tavares Bastos), de que a centralização resulta sempre na "criação de um país oficial diferente do país real em sentimentos, em opiniões, em interesses. Confiado no apoio daquele, o Governo perde de vista as tendências deste". "Autonomia e soberania, ensinava por sua vez Alberto Torres (com quem, ainda na mocidade, aprendera os primeiros caminhos da realidade brasileira), descentralização local e força política da União deixam de ser elementos discordantes para se tornarem verdadeiros tecidos que se completam e se integram, no fim comum do bem da terra e do bem do homem". Porque, como êle mesmo assinalava, "o problema da centralização e da descentralização não é mais de antagonismo, senão antes, de harmonia, de penetração e de equilíbrio entre a função particular de cada órgão e as funções gerais da nacionalidade".

"O que marca a nova Constituição, escrevi, logo em seguida, em seus dispositivos sobre o ensino, é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior... Mergulhados ainda nas reminiscências de uma ditadura centralizadora e ainda não habituados ao princípio federativo e à conseqüente autonomia estadual e municipal, vimos sentindo a recuperação dessas autonomias, na órbita do ensino, como a grande conquista,

quando ela não passa de corolário da Federação. A grande conquista não é essa, mas a unicidade do sistema educacional brasileiro, cujas variedades estaduais obedecerão ao princípio da equivalência pedagógica, em substituição ao falso princípio da uniformidade pedagógica. A unidade na variedade, esta a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e com a vida nacional, em que pese os falsos temores dos falsos unitaristas, que só acreditam em unidade com fundamento da uniformidade".

Quando, assim, o meu eminente amigo, o ex-ministro e deputado Gustavo Capanema, na Comissão Mista de Leis complementares, sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases, afirmou que "o projeto foi elaborado com o pressuposto de que a União, em matéria de ensino, tem que limitar-se a legislar sobre os princípios gerais. Aos Estados e ao Distrito Federal é conferida a função de, dentro dos respectivos territórios, traçar a estrutura e regular o funcionamento dos diferentes tipos de instituições educacionais", tomou, descuidadamente, a nuvem por Juno e reabriu a divergência já superada no seio da Comissão e sobretudo do Governo, pela consecução de um equilíbrio condicionado pelos dados da realidade brasileira.

Desviado do sentido da marcha até então empreendida, por esse aparente sofisma da indução, aceitou o Prof. Almeida Júnior o debate no campo das idéias, sustentando, com o habitual brilhantismo, nos vários artigos publicados na época e reunidos na REVISTA BRASILEIRA DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS, os pontos de vista que sempre esposara e dos quais se tornara, com Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Teixeira de Freitas, um dos mais brilhantes propugnadores.

Mas já nos depoimentos prestados perante a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, tanto êle como Anísio Teixeira e sobretudo Lourenço Filho mostraram como, independentemente ou, antes, como resultante do grau mais ou menos avançado do pensamento descentralizador de cada um deles e da consideração de outras respeitáveis opiniões divergentes, bem como, sobretudo, das condições prevalentes no meio em que deveríamos atuar, o projeto se situará numa posição moderada relativamente ao pensamento descentralizador.

A atitude descentralizadora à *outrance* fora, de fato, interpretada no seio da Comissão, pelo anteprojeto apresentado por Celso Kelly segundo o qual o Conselho Nacional de Educação organizaria o Projeto de Regulamento da Conferência Nacional de Educação, órgão articulador das atividades educacionais da União, dos Estados e Municípios. esse regulamento mais os preceitos básicos dessa coordenação, a serem formulados pela própria Conferência, constituiriam as diretrizes e bases, algumas das quais, entretanto, seriam de logo estabelecidas no projeto.

A contribuição Teixeira de Freitas, procurando interpretar os termos "diretrizes e bases" e "sistemas", recusava a compreensão no primeiro do poder ao legislador de fixar a sua amplitude, limitando-a aos dispositivos "que afetam à comunhão brasileira tomada como um todo". O sistema nacional de educação seria, por sua vez, "o conjunto dos sistemas particulares de ensino".

Essas idéias, entretanto, não encontraram guarida no esboço de anteprojeto organizado pelos professores Almeida Júnior e Fernando Azevedo, que serviu de base aos trabalhos da comissão e que, sucessivamente melhorado com as contribuições das várias subcomissões e emendas do plenário, veio a assumir, em 7 de junho de 1948, depois de 14 meses de árduo trabalho e de duas redações intermediárias, a forma de texto final, ainda melhorado, a 9 de julho seguinte com a redação do texto definitivo, que, juntamente com os relatórios do relator geral e do relator do ensino médio, constituem os documentos anexos ao projeto de lei apresentado ao Presidente da República e por este encaminhado ao Congresso Nacional.

como salientado na exposição de motivos encaminhando o projeto ao Sr. Presidente da República, "as alterações por mim introduzidas no anteprojeto e que será fácil perceber na comparação dos dois textos, mantiveram-se estritamente dentro dos princípios gerais que nortearam os trabalhos da Comissão". Na realidade, elas haviam sido mesmo aceitas pela Comissão em duas reuniões realizadas sob a minha presidência, mas consideramos preferível, por uma questão de lealdade, submeter ao Congresso os dois textos, antes e depois da minha colaboração direta, a fim de que os legisladores pudessem, com inteiro conhecimento de causa, saber até onde fora a comissão por si mesma e até onde se exercera a influência do Governo na elaboração do Projeto.

A comparação é fácil de realizar e por ela se verá como o projeto do Governo se distancia do anteprojeto da Comissão, avançando mais do que este no sentido da ampliação do Poder Federal, sobretudo nos seguintes pontos:

a) Administração de Educação. Enquanto o anteprojeto, nos arts. 3.º e 4.º, atribuía ao Conselho Nacional de Educação todas as iniciativas em matéria educacional, apenas cabendo dos seus atos pedido de reconsideração ou recurso voluntário para o Ministro, o projeto declara expressamente que "as atribuições da União, em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério de Educação", incumbindo ao Ministro da Educação, "como responsável pela administração federal do ensino, velar pela observância da lei e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e

serviços instituídos para esse fim". De acordo com o art. 6.º, o Conselho é colocado na sua função de órgão auxiliar do Ministério.

6) Sistema de Ensino. Enquanto, pelo art. 6.º do anteprojeto, a União organizará e manterá apenas o sistema de ensino dos Territórios e quanto aos Estados somente a ação federal supletiva, o art. 9.º do Projeto refere-se expressamente ao sistema de ação federal supletiva. Por outro lado, no particular do reconhecimento pelos Estados das escolas de grau médio, que o anteprojeto concedia amplo, o Projeto o subordinava aos padrões mínimos fixados pelo C. N. E., determinando que os reconhecimentos fossem comunicados ao Ministério da Educação e nele registrado, podendo o C. N. E., "negar, ou a qualquer tempo cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro do reconhecimento concedido pelo Estado ou Distrito Federal a escolas médias, ficando sem nenhum valor os certificados ou diplomas que desde então emitirem (art. 13)".

O resguardo pelo Projeto dos interesses de ordem nacional é evidente. Melhor, porém, ainda do que essa demonstração pela comparação dos dois textos que se tornaria enfadonha, é o memorandum do meu próprio punho dirigido ao Prof. Lourenço Filho, encaminhando as emendas de minha autoria, submetidas à Comissão e por ela geralmente aceitas e no qual fixava os pontos de vista do Governo relativos aos assuntos cardeais do projeto, a saber:

— Conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases. Conceito da expressão. Competência dos Estados para organizarem os seus sistemas de ensino e autonomia destes.

— Posição do Ministério, do Ministro e do Conselho, em relação aos sistemas de ensino. Limites ao princípio da autonomia.

— Fiscalização do ensino secundário.

— Educação de grau médio.

— Ensino superior.

Parece-me interessante a divulgação agora desse memorandum, como elemento elucidativo do espírito do Projeto. O Prof. Lourenço Filho, que me havia devolvido e a quem agora o relembrei, considerou, depois de o haver relido, que a sua divulgação se torna mesmo essencial.

É o que faço perante esta Conferência, pois nenhum órgão mais qualificado para dele tomar conhecimento.

Observações do Ministro

1) Conteúdo da lei "diretrizes e bases". Organização de sistemas estaduais. Sistema federal, com caráter supletivo.

a) Entendo que a expressão "diretrizes e bases", excluindo, por seu próprio significado gramatical, da competência do legislador federal, a completa regulamentação do assunto no molde das conhecidas leis orgânicas, não me veda, entretanto, avançar quanto julgue suficiente para a preservação dos objetivos nacionais, ou mesmo para impedir certos vícios ou defeitos verificados pela experiência. Fixando a Constituição, no art. 168, as principais diretrizes, a que terá de obedecer o legislador ordinário, deixou ao prudente arbítrio deste, como em todos os outros assuntos da sua competência, estabelecer os limites do que se deva considerar como base, ou fundamento da educação nacional, ou como essencial para a sua orientação, ou diretriz (Black-Constitutional Law). Reservou-se ao poder federal o que disser com a substância do problema educativo. As normas de natureza adjetiva ficam a cargo dos responsáveis pelos sistemas de ensino. Quando, entretanto, a perfeita execução da norma substantiva ficar na dependência da norma adjetiva, é admissível que o legislador federal tome as cautelas necessárias para assegurar a realização do seu objetivo. No regime da Constituição de 1891, competia ao Congresso Federal legislar sobre o Direito Civil, Comercial e o Penal (dir. subst.) e aos Congressos estaduais sobre o processual (adj.). Cedo, entretanto, se reconheceu a necessidade de que as leis substantivas (Cód. Civil, lei de fa-ências) incluíssem certos dispositivos de natureza processual, cuja validade os tribunais confirmaram e afinal passaram a ser admitidos pacificamente.

b) A competência dos Estados para organizar os seus sistemas de ensino parece-me perfeitamente definida na frase citada do Prof. Fernando Azevedo, ou seja "coordenar e subordinar, num conjunto, grupos muito largos de unidades heterogêneas, organizadas e centralizadas". As escolas se organizarão ou serão organizadas pelos Estados em obediência aos dispositivos das leis federais e das estaduais complementares (Const., art. 6.º). Os estados as sistematizarão. Verificada a deficiência do sistema estadual em face dos propósitos nacionais em matéria educativa, a União procurará exercer a sua ação supletiva.

c) O sistema estadual deve ser, evidentemente, autônomo. Não me parece, entretanto, que essa autonomia deva ser resguardada "por uma vigilância distante e espaçada e sanções muito discretas". O contato com vários sistemas estaduais de estados atrasados convenceu-me de que, abandonados a si mesmos, dificilmente sairão, apesar de toda a boa vontade dos seus dirigentes, da situação rudimentar em que se encontram.

Em vez de uma vigilância discreta e espaçada, advogariam uma assistência técnica sempre presente e, ao lado de sanções discretas ou algumas vezes rigorosas, o estímulo do auxílio supletivo federal, para corrigir a falta de recursos (Educational

Syst. — n.º 6). esse auxílio revestiria as formas de subvenção, quando a organização do sistema estadual inspirasse plena confiança; acordo ou convênio, quando parecesse conveniente e próprio, quando se tornasse evidente a incapacidade dos órgãos locais.

Ministério e Ministro

O projeto, tal como organizado em sua última redação, anula quase inteiramente a ação do Ministro e dos órgãos técnicos do Ministério na execução da política educacional. O que não é colocado na competência dos Conselhos Universitários pertence ao Conselho Nacional de Educação de cuja decisão somente caberá recurso para o Ministro nos casos determinados no regulamento. O Ministério, com o Ministro à frente, fica quase reduzido à função de receber do Tesouro as verbas votadas e distribuí-las segundo o plano elaborado pelo Conselho, ou executar as resoluções deste.

Abstraindo totalmente os sentimentos pessoais, não me parece que o sistema seja o mais conveniente. Compreendo o objetivo da descentralização. Mas êle não exclui a necessidade também de certa centralização. Na Inglaterra, que é o protótipo do sistema de educação descentralizada, a direção competia ao Board of Education, que, entretanto, pelo ato de 1944, foi transformado em Ministério, dando-se ao Ministro um "mais efetivo poder ou direção e controle sobre todo o campo da educação subvencionada, exceto as Universidades", tradicionalmente autônomas. Sob o novo ato, o dever do Ministro foi definido como sendo o de "promover a educação do povo da Inglaterra e Gales e o progressivo desenvolvimento das instituições devotadas a esse propósito e assegurar a efetiva execução, pelas autoridades locais, sob seu controle e direção, da política nacional de prover um serviço educacional variado e compreensivo em cada área". Esta ação se desenvolve através os Inspetores de S. M.

O primitivo projeto dos Profs. Fernando Azevedo e Almeida Júnior situava o Conselho Nacional de Educação no que me parece ser o seu verdadeiro papel de órgão auxiliar do Ministro. Também na Inglaterra o Ministro nomeia dois Central Advisory Councils, um para a Inglaterra e outro para o País de Gales, "para opinarem junto a êle em matéria de teoria e prática educacional" (n.º 7).

A prática administrativa brasileira não autoriza, de nenhum modo, um ardente entusiasmo pelas virtudes absolutas de uma larga autonomia. todas as experiências realizadas com as instituições autárquicas ilustram a série de abusos que se estabeleceram à sombra das autarquias, desde que faltou um efetivo controle pelo órgão administrativo superior (Ministro ou Presi-

dência da República). Por outro lado, quando a autonomia é associada à direção por órgãos coletivos, tem sido comum o domínio desses órgãos por facções que se assenhoriaram das posições e as convertem em fontes do seu próprio prestígio. Uma coisa é a autonomia de uma instituição financeiramente autônoma, dentro da qual todos se tornam vigilantes, é onde os interesses individuais estão vinculados à prosperidade e boa administração da instituição. Outra coisa é a autonomia de uma instituição cuja subsistência já é provida pelo poder público e na qual a maioria pode assumir uma atitude comodista, certa de que os interesses gerais estarão sempre resguardados, enquanto da convivência com uma administração nem sempre bem orientada poderá advir a satisfação de interesses individuais.

Finalmente, a existência de um ministro responsável pela política educacional facilita os contatos com os Poderes políticos, dos quais depende, do ponto de vista financeiro, a realização dessa política.

Sistemas de Ensino — Delegacias de Educação

1) O projeto atribui aos Estados competência para fixar as condições de funcionamento das escolas de grau médio, e orientá-las e inspecioná-las (art. 8.º). O Congresso de Educadores de São Paulo opinou no sentido da manutenção da competência federal. Tenho para mim que a transferência dessas atribuições para os Estados, mais sujeitos às pressões locais, acarretará uma grande baixa, no nível material e cultural, desses estabelecimentos, senão em todos, com certeza na maioria dos Estados. A competência dada à União para fixar as condições de funcionamento, se bem que usada com exagero num certo período, é atualmente exercida em termos perfeitamente razoáveis, que ainda poderão ser melhorados, contando-se com a cooperação do Congresso Nacional de Educação. Enquanto isso, se o assunto fosse da competência dos Estados, muitas injustiças teriam sido cometidas, num e noutro sentido, pela pressão política municipal ou estadual, a que o Ministério, mais distante, pôde resistir com facilidade.

2) A reação contra a fiscalização federal decorre do seu caráter formalístico e inoperante. Parece-me que a maneira de atendê-la não é abdicar dessa atribuição, mas torná-la eficiente, dando-lhe o aspecto predominante de orientação. Isso se conseguiria com a organização nos Estados de Delegacias Federais de Educação, que teriam o encargo de assistir os órgãos locais, públicos ou particulares, orientando-os e sugerindo ao Ministério os processos de realização de sua ação supletiva. É a função dos Inspectores de S. M., na Inglaterra (14). INEP.

— reforma de educação do Paraná, Sta. Catarina, Ceará e Sergipe —
Pedido da Paraíba.

Art. 19 — 1.º — Permitir que a criança se matricule em qualquer série do curso primário, desde que preste o exame da série anterior.

Art. 19 — 5.º — Acentuar o caráter assistencial da educação (material escolar, roupas, alimentos etc), Prof. Fernando Azevedo, art. 19.

Educação de Grau Médio

Parece-me que se poderia acentuar um pouco mais a diferenciação entre este e o curso básico (ginasial) e ao mesmo tempo estabelecer um paralelismo entre eles, aproximando o primeiro da modern school, acentuando o caráter cultural e o preparo para êle seria facilitado às crianças, especialmente bem dotadas por meio das disciplinas optativas no curso de ginásio, sendo facultado aos estabelecimentos particulares que desejem especializar-se nesse ramo de ensino estabelecer com caráter obrigatório, nos seus cursos, algumas dessas disciplinas, sem que a reprovação nelas impedisse o aluno de continuar o seu curso em outro ginásio, para o qual se transferisse. O Proj. inicial Almeida Júnior, Fernando Azevedo parece-me que disciplinava melhor o assunto, dispensando no 1.º ciclo outra língua viva além do português (ginásios do interior). — Parece-me, entretanto, que, no 2.º ciclo, deveria exigir-se já não apenas uma língua estrangeira, mas o francês e o inglês, destinado aquele a substituir o latim como instrumento de cultura.

Ensino Superior

No capítulo do ensino superior assume ainda maior acuidade o problema dos justos limites da autonomia. O projeto concede-a ampla às Faculdades isoladas, mesmo oficiais e amplíssima às Universidades. A daquelas sofre apenas as limitações (art. 34) de: a) duração mínima do curso (n.º 2), duração mínima do período escolar (n.º 3), a qual, entretanto, poderá ser elidida na fixação da frequência obrigatória (n.º 6), provimento dos cargos docentes de acordo com a lei e possivelmente nomeação pelo Governo do diretor, no caso de estabelecimentos oficiais se isolar, porque, se congregados em universidades, passam a ser escolhidos por eles próprios, apenas o Reitor devendo, nas Universidades oficiais, ser escolhido (não se sabe por quem) de uma lista tríplice organizada pelo Conselho Universitário.

Cabem aqui as considerações desenvolvidas a respeito da autonomia dos institutos autárquicos e, por outro lado, não podemos fechar os olhos a fatos concretos, entre eles:

a) com exceção das Universidades do Brasil e de São Paulo, a aspiração dos institutos de ensino não é tornarem-se autônomos, mas serem federalizados, recebendo, em consequência, maior amparo financeiro e escapando às pressões locais em troca da subordinação a uma vigilância distante, que resulta praticamente na própria autonomia. As Universidades da Bahia, Recife e Porto Alegre, contentaram-se com uma autonomia limitada.

6) A autonomia pleiteada e obtida pela Universidade de S. Paulo visou elevar a Faculdade de Direito a padrões mais altos que o dos estabelecimentos federais da época, os quais eram mantidos pelos estabelecimentos estaduais. Mesmo admitindo-se que lhe seja concedida uma ampla autonomia com relação ao Governo do Estado, que é quem custeia, a Universidade estará debaixo do controle imediato da opinião pública paulista, que é quem paga os impostos para sustentá-la. Essa vigilância da opinião pública local não se realiza com a mesma eficiência quando se trata de instituto mantido pelo Tesouro Federal, a respeito de cujos recursos não há o mesmo sentimento da contribuição direta pelo imposto. É bem conhecido o sentimento paulista de desinteresse pelas instituições federais que funcionam no Estado e, entretanto, do orgulho pela realização paulista. „

c) A ampla autonomia concedida à Universidade do Brasil, se, por um lado, tem sido benéfica, por outro lado, sob alguns aspectos, não se tem mostrado vantajosa, apesar da dedicação extraordinária do seu Reitor.

Por outro lado, as atividades dos estudantes universitários interessam profundamente à vida política nacional. O corpo de estudantes é o campo preferido para as agitações, quer as de natureza democrática, ainda assim de grandes repercussões (Demócrito), quer as de natureza antidemocrática, de gravidade extrema. O Governo não pode abdicar da necessidade de manter um contato mais direto com essa massa vibrátil, não para atuar sobre ela em benefício próprio, mas para evitar que seja explorada ou conduzida a atitudes perigosas. Diretores de confiança.

Medidas que parecem necessárias:

a) escolha do Reitor, em lista tríplice, pelo Presidente da República, quando fizer parte da Universidade um estabelecimento federal; pelo Governo do Estado, quando, na falta de estabelecimento federal, houver estadual;

b) idem, quando a subvenção federal ou estadual para a Universidade representa mais de 50% da sua receita;

c) nomeação dos diretores dos estabelecimentos oficiais pelos respectivos governos, em lista tríplice;

- d) representações do Governo no Conselho de Curadores;
- e) homologação pelo Ministro das resoluções do Conselho Universitário que envolvem criação de cargo, alterações de currículo, provimento de cadeiras, regulamentação de frequência e exames, ou que possam envolver responsabilidade para o Governo".

Bem se vê, senhores congressistas, que nada menos exato do que pretender carregar as cores do caráter descentralizador do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, apresentando-o como um atentado à unidade nacional.

Já, referindo-se ao anteprojeto, o seu eminente relator, o Prof. Almeida Júnior, esclarecia que, entre as tendências opostas dos centralizadores e descentralizadores, a Comissão, "fugindo gradualmente aos dois extremos, acabou por se colocar em atitude intermédia, resultando, a um tempo, dos textos da Constituição, da experiência pedagógica dos elaboradores do anteprojeto e da sua procedência administrativa".

Mantendo-se também nessa atitude intermédia, o Projeto do Ministério, aprovado pelo Sr. Presidente da República e encaminhado ao Congresso, procurou, entretanto, fortalecer ainda mais a posição dos órgãos federais da Administração da Educação e desceu a minúcias, fáceis de verificar pela comparação dos dois textos, em todos os assuntos em que devia ser resguardado o interesse nacional.

Depois de haver coberto de novas emendas o texto definitivo do anteprojeto, com as emendas de minha autoria aprovadas pela Comissão, submeti-o à apreciação de dois campeões da descentralização que, por motivos óbvios, não tinham figurado na Comissão: os Srs. Fernando Tude de Sousa, assistente do meu Gabinete, e Anísio Teixeira, na época Secretário de Educação na Bahia.

Do primeiro recebi um longo memorandum iniciado com estas frases:

— Ministro.

Li o projeto da Lei de Diretrizes e Bases, e, no meu entender, atende o mesmo à realidade brasileira. não é a descentralização completa que se poderia desejar, mas é o caso de perguntar: será possível tal experiência no estado atual do Brasil? Penso que não. O meio é o aconselhável para o Brasil atual. Representa termo estabelecido pelo projeto e é o desejável, um passo extraordinário a uma oportunidade para o início de que poderá ser uma realidade amanhã. Os descentralizadores convictos como eu devem estar satisfeitos e estimular o andamento da experiência, com entusiasmo".

Anísio Teixeira, por sua vez, assim me escrevia:

"De modo geral, como lhe disse, gosto do anteprojeto. É um sólido casamento da prudência com a inovação".

esse o julgamento, aliás, que, sem prejuízo de sugestões ara melhoria de certos pontos, ambos têm mantido durante os oito anos em que o Projeto dorme ou se agita nas comissões do Congresso Nacional.

Durante eles, sob a capa de uma pretendida orientação nacional, o regime de simulação que pretendemos corrigir continua a ser a característica da educação nacional.

Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, segundo os métodos dos seus diversos temperamentos, mas cada um deles empunhando com mão firme e ferro em brasa, cauterizaram, na Comissão de Educação e Cultura dos Deputados, essa chaga nacional.

Faria Góis, num estudo magistral sobre "O que bem se pode emparelhar com o magnífico relatório de sua autoria da Subcomissão de Ensino Médio, na Comissão de Diretrizes e Bases, mostra a inadequação do sistema educacional brasileiro para atender às necessidades criadas pelo desenvolvimento industrial e técnico do país.

Em vão: a luta se trava entre o ensino e o não ensino do latim e dela participam autoridades que mal traduzirão uma sentença de Cícero, quanto mais um verso de Virgílio.

Enquanto isso, os alunos continuarão a desertar as escolas primárias, antes de adquiridos os conhecimentos básicos essenciais; os cursos profissionais prepararão candidatos a funções burocráticas; os ginásios e colégios continuarão a preparar mal os seus alunos, não somente para a vida, mas também para os exames aos cursos superiores; a falta do colégio universitário, mantendo desarticulados o curso secundário e os superiores, conduzirá, apesar do trabalho meritório dos cursos particulares, a hecatombes como as dos concursos de admissão às escolas de engenharia das Universidades do Brasil e Católica do Distrito Federal, com reprovação de mais de 80% de candidatos, inclusive alunos de mérito comprovado, apanhados entretanto na cilada de questões organizadas adrede para facilitar as eliminações em massa; e as universidades e faculdades empenhadas em melhorar o nível do ensino sofrem a concorrência das organizadas para atender a vaidades locais ou pessoais; ou das que desandaram na prática de facilidades criminosas.

Nada disso se corrigirá se, em vez da prudência que inspirou o projeto na frase de Anísio Teixeira, prudência, no bom sentido escolástico, relacionada antes com a reta intenção (*per confor-mitatem ad appetitum rectum*) do que com o fato, usarmos da timidez, da displicência, dos trabalhos fragmentários, daquelas reformas superficiais e compromissos temporários, que, na frase citada do professor Szlan, "poderiam tornar-se nefastas e produzir um conflito ainda mais agudo". O de que necessitamos, nesse particular, é, como afirmei, de uma revolução de métodos

e de processos, que nos liberte dos riscos de uma profunda revolução social.

como bem observou Anísio Teixeira, perante a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, vivemos "ainda hoje dentro da revolução brasileira, que se iniciou em 1930" e "essa revolução foi, em essência, uma revolução de inspiração democrática. Politicamente, realizamo-la com o voto secreto e livre. Economicamente, estamos procurando realizá-la com a legislação e projetos econômicos. Restamos, entretanto, realizá-la ainda educacionalmente". Recusarmo-nos a ela é desconhecer a verdade histórica tão bem expressa por Fernando Azevedo, no trecho citado em minha exposição de motivos: — "todas as vezes que se opera não um simples golpe de força, de caráter faccioso, destinado a substituir homens no poder, em nome das ambições e de interesses de grupo, mas uma autêntica revolução, em cujo programa se inseriram inovações na arquitetura da sociedade na organização escolar seguem, no seu ritmo e na sua direção, as transformações produzidas nos quadros da vida social diretamente atingidas pelas forças renovadoras da revolução".

Canhestra, embora, e inconsistente do ponto de vista ideológico, a ditadura do Estado Novo procurou instituir o seu sistema educacional. não é admissível que a democracia renascente tropece e se embarace nos resíduos da ditadura. Lembremo-nos da frase de Isaac Kandell: "As democracias têm por muito tempo dormido, esquecido de que o preço da liberdade é o da educação incessante ("eternal education"), nunca interrompida". Aprendamos com Franklin Roosevelt: "Todos estamos convencidos de que a democracia não poderá subsistir por muito tempo, a menos que os seus fundamentos sejam constantemente fortalecidos mediante o processo da educação do povo".

Senhores educadores brasileiros! As grandes causas, afirmava Nietzsche na "Volonté de puissance", deve-se calar sobre elas ou tratá-las na altura das suas exigências. Esta é uma delas, a exigir esforço e pertinácia, pois já tarda o momento em que, na frase do filósofo, não mais nos ocupamos em orar pelo seu sucesso, mas possamos abençoar os seus frutos.

LIBERDADE E CULTURA*

DEMÓSTENES MADUREIRA DE PINHO
Da Universidade do Brasil

Magnífico Reitor:

As palavras de agradecimento que a Sua Excelência o Senhor Presidente da República, ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação, a Vossa Magnificência e aos eminentes mestres desta Congregação, devo dirigir neste instante, pela indicação e escolha de meu nome para o alto posto em que hoje sou investido, não há de ser, assim o espero, uma fórmula oratória, convencional e protocolar.

Sinto-me obrigado a manifestá-las sobretudo como expressão de convicções enraizadas no meu espírito, como convocação aos demais membros de nossa comunidade — mestres e alunos — para um novo período de dedicação e de labor às tarefas que constituem o nosso ministério e a glória do nosso destino.

Nada haverá, portanto, de pessoal, de individual mesmo, na solenidade que realizamos.

Porque é o próprio de instituições como a nossa, é a Regra de Ordens como a que pertencemos, que o exercício de postos ou funções não adira às pessoas chamadas a exercê-los.

Dai a temporariedade desse exercício e a simplicidade natural com que se despedindo da alta função, volta o mestre ao seu altíssimo posto de aprender e ensinar, professando a sua fé, exercendo o seu ministério, que esse, sim, é mais do que um encargo, é um destino e uma glória.

Assim é que vemos, por vontade própria, que todos não acabamos de lamentar, o eminente mestre Amoldo Medeiros da Fonseca, deixar a direção da nossa Faculdade e retornar, cercado da admiração, do apoio e do reconhecimento de colegas e discípulos, à cátedra ilustre em que há mais de vinte anos ascendeu um dos focos mais intensos, brilhantes e profícuos da cultura jurídica brasileira.

E desse modo o vemos e festejamos, porque ainda esse seu esto foi uma lição admirável de fidelidade aos princípios, aos ideais e às normas que regem a nossa instituição.

* Discurso de posse no cargo do Diretor da Faculdade Nacional do Direito, em 3 de abril de 1957.

Se não estivesse decidido a eliminar desta minha fala qualquer expressão suspeita de convencionalismo, seria agora o momento de vos dizer — minhas senhoras e meus senhores — que bem avalio as responsabilidades que esse posto me impõe. E conhecendo-me como me conheço, deveria confessar-vos — não por modéstia privativa de orador — mas por consciência de minhas fraquezas, que me sinto esmagado com o peso dessas responsabilidades.

Mas, entendendo o exercício dessa alta função, como a entendo, não me sentiria tanto no dever de proclamar tudo isso.

É que vejo a nossa instituição, sob a luz mais pura de suas origens, como uma verdadeira comunidade de mestres e alunos — comunidade religiosa, porque todos são fiéis da mesma crença: a fé no espírito e na razão.

Assim sendo, quem é chamado a dirigir, terá apenas o modesto encargo de executar o que a comunidade quer e delibera.

Os vínculos que nos unem, a quantos ingressamos nessa Ordem, dispensam as sanções, que só existem para reconduzir, ao verdadeiro espírito universitário, os que dela, por inadver-tência ou por falta de zelo, se tenham afastado.

Entre nós a hierarquia é uma simples contingência da organização do trabalho, e a disciplina, voluntária, consciente, aceita e desejada, é fruto de apreço, de admiração e de amor.

Porque mestres e alunos visam o mesmo fim, crêem a mesma crença, servem o mesmo ideal. Nada os pode colocar, em circunstância alguma, em oposição de propósitos.

A vivacidade e a inquietação dos alunos, tributo à mocidade que vem amadurecer em nosso convívio, só por erro grosseiro e funesto, podem ser tidas como nocivas à vida universitária.

É delas que se alimenta a seiva de nossa instituição. Sem elas cairíamos no marasmo rotineiro e estéril da simples repetição do saber do passado.

O ímpeto de seus ideais, o idealismo ainda mesmo de seus erros e excessos, de tudo isso vive a nossa Ordem, que sem isso pereceria anemizada em fórmulas caducas.

O que ao mestre incumbe, sobretudo, é manter e estimular essa inquietação criadora, essa sede de saber, esse poder de solucionar, essa ânsia de formular, que constitui a aspiração e o âmago do espírito do aluno.

Verdadeiro semeador, o que cumpre ao mestre, imitando a lição do que lavra a terra, é revolvê-la com amor, lançando-lhe no seio a semente de idéias que há de germinar e frutificar.

Operários da cultura, seja do espírito, seja da terra, hão de conformar antes de tudo os seus labores aos imperativos do tempo.

uma e outra forma de atividade hão de produzir os frutos próprios a cada quadra.

Daí o dever que nos incumbe de manter atualizado e no padrão da vida social que nos cerca o teor dos nossos estudos, das nossas pesquisas e da nossa contribuição à sociedade a que devemos servir.

Pressuposto fundamental do trabalho universitário, é, assim, a liberdade.

Liberdade de cátedra no mais amplo e completo sentido da expressão, de modo a permitir a cada mestre a sementeira do que lhe parece ser o germe da verdade; liberdade de consciência e de pensamento, a mais intangível e inteira, aos alunos, de forma tal que

lhes assegure a autonomia do raciocínio, sem a qual o ensino se transforma num instrumento de compressão e de deformação da inteligência; liberdade institucional, que restitua à Universidade o seu poder de autodeterminação, conformados os currículos, a forma de ensino, os programas, as matérias e a vida dos mesmos, não à rigidez esterilizante de leis, regulamentos e normas burocráticas, mas tão-somente às necessidades e anseios dos "grupos humanos que se devotem à transmissão, progresso e aplicação do sempre renovado e ampliado saber humano".

esse é o pensamento, diria melhor, essa é a mensagem que aos universitários em data recente colhe-se de um dos mais notáveis pensadores brasileiros de nossa época.

"Escolas, universidades, profissões, ensina em verdade Anísio Teixeira, são governadas por leis e regulamentos elaborados pelo Estado e por autoridades menores, nomeadas pelo Estado, simples prepos-tos burocráticos, de qualificação e nível muito inferiores a qualquer professor de faculdade superior, quanto mais diretores e reitores, sob a complacência universal, havendo muitos que até se horrorizam com a idéia de autonomia e de Governo pelos seus pares, preferindo antes a proteção do príncipe, que a liberdade organizada de suas próprias instituições".

Essas verdades cobram ainda maior vigor se atentarmos em que o drama da cultura em nosso tempo consiste no choque entre os conceitos de civilização, de um lado formulado como posse dos valores tradicionais, de outro como conquista de valores novos.

Para os que sofrem a nostalgia da velha civilização, o renovador é um bárbaro; da mesma forma que, para os vanguardeiros da renovação, as expressões do que amadureceu no tempo, são velharias e preconceitos que devem desaparecer.

Daí encontrar-se a nossa época no dilema, tão bem formulado por Norberto Bobbio, em seus ensaios sobre Política e Cultura:

"Defender uma civilização que nada mais tem a aprender, porque representa a plenitude dos tempos ou liquidar um passado, que nada tem a ensinar, porque é um montão de aberração e ruínas".

Se quisermos contribuir de modo eficaz para a solução desse entrechoque de épocas, e mentiríamos à nossa fé se o não quiséssemos, temos que preservar e revalorizar o poder da universidade.

É dentro dos nossos muros que a nossa comunidade, ligada por um mesmo voto, deverá fundir a experiência do passado, ao calor das fórmulas novas, e insuflar no futuro o que, depurado de excessos e desvios, represente a contribuição útil das gerações que nos precederam.

Aí estaremos restituindo à Universidade e seu poder criador e ao mesmo tempo fazendo-a cumprir o seu destino de transmissora da cultura.

Para nós, então, sabido que o direito, como arte, estende uma ponte do passado ao futuro, na frase expressiva de Carne-lutti, mais imperioso ainda é esse dever.

Precisamos dinamizar o ensino, de forma que a pesquisa e a elaboração de normas jurídicas constitua o objetivo mais alto das nossas tarefas.

A formulação de sistemas e de ordenamentos reclamados pela realidade social que nos cerca, é a contribuição com que não podemos faltar ao nosso tempo.

A razão, do que por aí chamam de crise da Universidade entre nós, é a sua fixação exagerada no tipo exclusivo de escola de formação profissional, habilitadora ao exercício de determinadas atividades.

Temos, entretanto, feito imenso progresso na expansão do trabalho universitário, e graças à pressão demográfica do país vamos atingindo etapas novas e pontos de relevo na evolução das instituições universitárias.

um olhar retrospectivo à história das nossas Faculdades de Direito dá bem a medida do quanto evoluímos no sentido da democratização da cultura.

não nos parecemos sequer com a época em que um pequeno grupo de filhos da classe agrária dominante, nos fins do século passado, exercia como que o privilégio de ascender aos graus universitários, com que se credenciavam ao Governo das instituições e do povo.

A paisagem humana das novas academias nem de longe se assemelha àqueles pequenos grupos, precocemente austeros, de estudantes de sobrecasaca e chapéu alto, a formarem uma consciência de classe dirigente, capaz de se revelar mais tarde, na atuação política, como os pilares da república dos conselheiros.

Somos hoje, em ambos os grupos da comunidade universitária, não dezenas ou centenas de privilegiados, mas milhares de mestres e alunos espalhados pelo país inteiro, vindos de todas as camadas sociais.

Isso nos impõe deveres de renovação.

O ensino jurídico não pode continuar sendo o que é desde os longes de 1827, com alterações superficiais, na seriação das matérias ou simplesmente em seu número.

A realidade está a reclamar de nós a habilitação de profissionais experimentados nas várias formas de atuação prática do direito, e ao mesmo tempo a formação de estudiosos do direito como ciência e como técnica, para a elaboração e a aplicação da norma jurídica.

Os currículos devem, assim, perder a sua rigidez e unidade, permitindo-nos atingir o pluralismo de finalidades que temos em mira.

Com isso ganha-se ainda um maior contato e uma comunicação direta e contínua entre a escola e o meio social.

Para tanto, e essa é a tarefa imediata e inadiável para que me sinto convocado pela nossa comunidade, precisamos lutar pela libertação da Universidade, dos limites exíguos em que a entalou o Estado.

Lutar contínua e desenganadamente, pela palavra, pela persuasão e pelo trabalho, para que a autonomia nominal de que gozamos, se transforme na realidade indispensável ao cumprimento do nosso destino.

No que pudermos, e enquanto não atingirmos o nosso pleno objetivo, vamos continuar abrindo as portas da nossa casa, restaurando-lhe o sentido do nome — Faculdade, a quantos queiram em cursos de pós-graduação, de uma ou de várias disciplinas, alargar e enriquecer a nossa área de influência.

Vamos convocar eminentes especialistas nacionais e estrangeiros para em cursos extraordinários, dados em conferências e sessões de trabalho, fundirem conosco a experiência da realidade jurídica.

Estamos procurando, com o sentido de atuação das normas e instituições jurídicas, dar aos cursos que aqui se professam o alcance prático e a elevação teórica, necessários à sua plena eficácia.

É indispensável transformar a Biblioteca em centro de atividade produtiva, dinamizando-a; fazer dela o nosso laboratório e o nosso campo de pesquisa. Atualizá-la com serviços de discoteca, de documentação e publicidade bibliográfica.

Dar enfim às atividades da cultura a prioridade irrecusável que lhes cabe.

De outro lado e no mesmo plano de integração de nossas atividades com o meio ambiente, convocaremos instituições pú-

blicas e privadas para que conosco colaborem por meio de bolsas de estudos para especialização de alunos no estrangeiro.

Nada, entretanto, vos posso prometer.

O que poderia prometer e jurar é o empenho e a dedicação, o esforço e o idealismo com que procurarei, neste posto a que fui chamado, servir à nossa gloriosa Faculdade Nacional de Direito.

A vós, meus caros alunos e amigos, devo ainda uma palavra de agradecimento e a expressão de um voto.

Quando há cerca de 18 anos assumi a cátedra que ocupo, disse aos estudantes ser apenas um colega que iniciara os estudos antes deles, e que por eles e com eles pretendia completá-los, cumprindo o seu fadário que não havia título capaz de remover — o de continuar sempre estudante.

Volvidos tantos anos e ao investir-me das altas funções de Diretor da Faculdade, sinto uma imensa alegria em vos poder repetir essas palavras.

É que percebo quanto o tempo decorrido me fêz ainda mais estudante.

Se é certo que envelheci, não sinto que a idade me tenha ainda arrefecido o ânimo ou toldado o ideal.

E isso, meus caros alunos e amigos, é a vós que eu sobretudo devo. É à inquieta palpitação do nosso espírito; é ao calor idealista dos vossos propósitos; é à firmeza das vossas intenções que sinto dever o que resta de juventude no meu espírito.

Por isso mesmo quero declarar que me sinto apenas, no seio de nossa comunidade, cumulado de encargos, e sobretudo dentre eles, para mim o maior e o mais caro, o de não desapontar as vossas esperanças, o de não falhar aos votos que me fizestes, o de corresponder à grandeza dos vossos propósitos.

Assim Deus me ajude.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

A imprensa local divulgou o seguinte informe da Unesco, que consubstancia seu relatório anual para 1955/56:

"A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, na sua informação anual de 1955/56, que foi revisada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (UNESCO) em sua vigésima segunda sessão inaugurada em Genebra em 9 de julho de 1956, realça a premente necessidade de maiores serviços educativos, ao dizer que não há dúvida de que a educação, pelo menos a instrução primária, é fundamental para todo progresso nos países economicamente pouco desenvolvidos. O trabalho salienta que o progresso econômico se retardará consideravelmente se o trabalhador ou o agricultor, de quem depende o aumento da produção, é analfabeto ou não pode manter-se em dia com os modernos progressos alcançados pela humanidade. Também compara a elevação das normas sanitárias com a necessidade de ser aumentado o número de alfabetizados, afirmando que a elevação dessas normas estacionará ou mesmo se anulará se não ensinarmos ao homem comum a levar uma vida sã. Ajunta ainda que o progresso cultural e social será adiado, a menos que as pessoas se alfabetizem e se ilustrem o suficiente para manter-se em dia com o mundo moderno. O estudo da UNESCO salienta

ainda que o desenvolvimento da democracia em si será ilusório se o cidadão não aprender na escola a prática dessa democracia e seus direitos e deveres em uma sociedade livre.

O trabalho mostra que metade dos duzentos milhões de crianças em idade escolar no mundo não dispõe de adequados ensinamentos escolares. Muitos dos que assistem às aulas devem contentar-se com a limitada instrução que se lhes dá sob condições de dificuldade e pobreza. Além disso, se é verdade que a matrícula escolar aumenta rapidamente no mundo, não menos verdadeira é a afirmação de que, por seu turno, aumenta também a população infantil. Ainda que a relação entre o total da matrícula escolar e a população infantil tende a aumentar nos últimos anos, está longe de ser satisfatória se considerada de um ponto de vista mundial.

Depois de informar que no esforço

para remediar essa necessidade os Estados-membros progrediram bastante e que já estão estabelecendo firmes planos nacionais de programa de educação gratuita e obrigatória, a UNESCO diz que muitos países realizam esse trabalho com a sua ajuda. No entanto, salienta, um progresso mais rápido depende dos recursos econômicos.

Por esse motivo, a organização mundial pede apoio urgente para estabelecer o proposto Fundo Especial das Nações Unidas para o Desenvol-

vimento Econômico, ou um fundo internacional para a educação.

O que mais necessitam os Estados-membros que tratam de ampliar seus sistemas educativos são edifícios escolares e equipamento, professores

com um mínimo de competência, pessoal administrativo e técnico, revisão dos planos de estudo e recursos adequados.

O obstáculo econômico é o maior de todos, prossegue o trabalho, dizendo que nenhum país pode contar com um sistema de educação obrigatório enquanto não puder sustentá-lo com o produto dos impostos. Isso pressupõe um grau de desenvolvimento econômico muito superior ao alcançado por muitos países, donde se infere que quanto mais ajuda internacional se prestar ao desenvolvimento da educação obrigatória e, às vezes, às medidas de desenvolvimento econômico, maiores serão as perspectivas para o aumento econômico de um país.

A maior ajuda da UNESCO aos Estados-membros tem sido traduzida em missões técnicas, bolsas e equipamento. Quarenta países e territórios receberam apoio dessa classe nos últimos anos. Devem figurar entre as formas de adjutório a publicação de dezessete estudos comparativos sobre educação obrigatória; exibições de edifícios escolares apresentadas como motivo de duas conferências regionais sobre educação obrigatória; três seminários regionais sobre planos de estudo de escolas primárias, em 1956; e um plano para a preparação de mestres rurais na Tailândia. As conferências regionais foram efetuadas no Cairo em janeiro de 1955 e em Lima em abril de 1956.

Para seu próximo programa de dois anos a UNESCO propõe um

grande plano destinado a ajudar os Estados-membros na América do Sul a ampliar a educação obrigatória. O trabalho realça que o programa dessa organização para a educação fundamental e desenvolvimento da comunidade, que foi aceito sem restrições pelos Estados-membros, vincula-se estreitamente ao problema de educação obrigatória e gratuita. Sugere ainda que, quando uma campanha de analfabetismo se combina com o ensinamento de ofícios úteis, a educação fundamental converte-se numa cruzada contra o analfabetismo e, ao mesmo tempo, num esforço coletivo para elevar os níveis de vida nas comunidades onde ela se realiza.

Para fins de 1955, 33 Estados-membros estabeleceram comissões nacionais de educação fundamental, enquanto em 1952 somente quatorze nações o fizeram. Usando essas comissões nacionais como base, o programa da UNESCO abrange várias classes de atividade, inclusive a preparação de corpo de mestres de educação fundamental em centros regionais ou nacionais; estudos experimentais sobre os verdadeiros métodos e as técnicas mais simples para efetuar um trabalho; e o estímulo ao estabelecimento de serviços posteriores conexos, como bibliotecas públicas para proporcionar material de leitura aos recém-alfabetizados."

MINAS GERAIS

Ao empossar-se no cargo de Diretor do Instituto de Educação de Minas Gerais, a 15 de março do corrente ano, o Prof. Mário Casassanta proferiu a oração intitulada "A Arte do Mestre", de que extraímos o seguinte trecho:

"Num sistema de educação não pode haver atividade de maior importância que a da formação de

professores. A escola é o que o professor é. Edifícios, laboratórios, biblioteca

s, campos de esporte, oficinas, programas pouco ou nada valem, se falha o material humano. não dispuseram dessas coisas um Sócrates, que perambulava pelas ruas de Atenas; um Platão, que dava as suas lições no jardim de Akademos, ou um Aristóteles, que passeava com os seus alunos no Liceu e, todavia, os fragmentos desse soberano ensino, que vem do fundo dos séculos, constituem ainda hoje a fonte mais substancial da cultura humana. Tão principal é a preparação de mestres capazes que um Governo que solucionasse só esse problema, em quantidade e em qualidade, teria satisfeito as exigências educacionais de seu povo, embora não criasse escolas. Por outro lado, um Governo que dissemine escolas e improvise universidades da noite para o dia, como se tem feito em larga escala em nosso País, a partir de 30, aparenta apenas que está atacando o problema, mas o que na verdade está fazendo é jogar dinheiro fora, pela simples razão de que, se improvisa escolas, edifícios, laboratórios, e, sobre tudo, empregos, não pode improvisar professores.

Num manual escolar, "Introduction Education", faz J. Herbert Blo-ckhurst um interessante paralelo entre a arte do médico e a arte do estre, concluindo pela maior dificuldade e complexidade desta.

O professor perfeitamente treinado — observa êle — é um técnico de alta ordem. Quem duvidar tente ensinar crianças a ler e, depois de um ano de esforço, compare os re-

sultados obtidos com os que obtém em nossas melhores escolas durante o mesmo tempo. Estamos convencidos de que um homem despreparado pode amputar uma perna, seguindo um formulário, e fazer um trabalho comparativamente melhor do que o mestre que tenta ensinar a ler, sem o treino necessário.

Querendo elevar o nível do sistema educacional do nosso Estado, não poderia o atual Governo começar por ponto mais estratégico. Está realmente pondo o dedo na ferida. Tudo o que em nossas escolas nos fere os olhos pelo desarranjo e pela ineficiência não passa de efeitos de uma mesma causa, e essa é, sem dúvida, a deficiente, insuficiente ou ineficiente formação do magistério.

Impõe-se-nos, por isso, um cuidadoso reexame de nossa organização, que é, a ura tempo, frondosa e minguada, no sentido de podar-lhe as demasias que verdadeiramente são demasiadas, e de preencher-lhe as lacunas que absolutamente não se justificam.

Na elaboração dos currículos cumpre atender-se a critérios objetivos, e isso é fácil, porque, para se tirar a essa revisão todo o cunho de subjetivismo e de personalismo, basta recorrer às conclusões a que chegaram os povos que realmente se preocupam com a educação.

Matéria que uma vez haja entrado num programa dele dificilmente sairá, porque cria em redor de si preconceitos, hábitos, atitudes e interesses que embaraçam qualquer modificação.

Todos os conhecimentos são úteis, e, se houvesse tempo, todos deveriam ser dados. Daí a sobrecarga de matéria, como não é possível dar conta

dela, impõe-se de vez em quando uma seleção, para que o acessório não suplante o principal.

Assim, o nosso Curso de Formação não dispõe de uma cadeira de Papirologia ou de Energia Atômica, mas, se as tivesse, não faltariam nem patronos nem razões para a sua permanência, e, o que mais, pululariam papirologas em Belo Horizonte da noite para o dia.

A fixação de um critério de revisão não é difícil — insistimos — não só porque se trata de matéria sobejamente estudada nos melhores centros de cultura, mas principalmente porque mesmo em nossa própria experiência se nos deparam algumas linhas seguras de orientação.

Trace-se um plano sóbrio, convoque-se gente capaz e metam-se mãos à obra ao impulso daqueles ideais, que em todos os tempos foram o timbre dos verdadeiros mestres.

Em especial, parece-nos necessário devolver ao estabelecimento cuja direção geral se me confia, o cunho estritamente profissional que sempre teve, porque nada mais natural que o Estado mantenha uma escola destinada exclusivamente à formação do pessoal idôneo para o seu serviço de educação.

esse objetivo deve de tal maneira predominar na organização da casa que quem não quiser ser professor primário estará, ao procurá-la, errando manifestamente a porta.

Matricular-se nela com o deliberado propósito de não ser professor primário representa um atentado não pequeno contra o bem comum, quer porque implica o afastamento de vocações por vezes mais modestas, quer porque se ilude a administração no

tocante às possibilidades humanas com que deve contar.

Numa conversa que tivemos há pouco com o professor Fitzpatrick, lembro-me que V. Ex.^a lhe perguntou quais estudos lhe pareciam mais recomendáveis para a formação do professor. Guardei o essencial da Resposta: leitura de obras que inspirem.

Com isso, queria o ilustre educador dizer que o que importa não é a aquisição da técnica, mas a aquisição de ideais.

não aceito totalmente a lição porque a arte da educação é a mais difícil e complexa das artes, em virtude do mistério, do imprevisível, da variedade e do número dos aspectos e reações do ser humano, demandando, conseqüentemente, uma aturada aprendizagem, que abrange hoje um vasto campo de ciências.

Retornando a Blackhurst, podemos asseverar que hoje um curso de educação deve abranger numerosos estudos, como a psicologia educacional, a sociologia educacional, a filosofia da educação, a administração escolar, a supervisão da instrução, os testes mentais e de escolaridade, os princípios dos métodos, os métodos específicos de cada matéria, a estatística escolar, a prática de ensino, a elaboração do currículo, etc.

Ê um imenso programa, que só se limita, quando se tem viva a preocupação de não se perder de vista o fim primordial que é o ensino.

A Psicologia Educacional, por exemplo, diz Blackhurst, só tem sentido na medida em que se relaciona com os problemas do ensino. Iguamente uma pessoa que não vê os problemas da administração escolar em

sua relação com o ensino não tem capacidade para apreciá-los.

Ensino é, na verdade, técnica, e não pode de modo algum ser entregue às aventuras do empirismo.

Entretanto, a parte de verdade que se contém na Resposta do professor

Fitzpatrick é preciosa e não deve sair do espírito de quantos cuidam da educação: a família, mormente nos grandes centros, em que marido e mulher trabalham fora de casa, vai sendo substituída pela escola, na elaboração dos ideais de vida, e a escola, por isso mesmo, não pode já limitar-se a transmitir algumas noções e habilidades.

Por outro lado, como pode o mestre elevar-se à suprema dignidade do magistério, se carece daqueles impulsos que só os ideais podem incutir?

Por tudo isso, a missão de que me investe o honrado Governo, de que V. Ex.^a participa tão preclara-mente, não me parece, por sua importância e complexidade, nem leve nem fácil. Nutro, porém, a esperança de desempenhá-la sem decepção dos que que confiam nas minhas forças. Isso porque, de um lado, recebo uma instituição que por muitos anos esteve entregue ao professor Emanuel Brandão Fontes, cuja competência, dedicação e operosidade sempre proclamei e fui dos primeiros em reconhecer, pois entrou para o serviço da Educação mineira num setor que, ao tempo, me cabia superintender, e aqui lhe reitero a segurança do meu apreço, e, de outro lado, porque quase todos os que nela trabalham são antigos e nobres companheiros, cujas virtudes admirei de perto e de cuja cooperação jamais poderia duvidar.

Vou para o meu novo posto com a inabalável determinação de consa-

grar à educação mineira tudo que estiver dentro das minhas forças, porque tenho consciência da fase histórica que estamos vivendo: muitas foram as circunstâncias em que a Pátria fez apelo ao nosso patriotismo, e esta em que vamos, a meu ver, não é das menos graves".

PARANÁ

O Prof. Clovis Salgado, Ministro de Educação e Cultura, proferiu a aula inaugural do corrente ano letivo, na Universidade do Paraná, que versou sobre "Reforma do Ensino Médico", cujo texto damos a seguir:

"Acorrendo à fidalguia do vosso convite, aqui me encontro a participar das justas alegrias deste dia, em que as portas da Universidade do Paraná se abrem para um novo ano de fecundas atividades.

Confesso-me sinceramente agradecido pela cordialidade de vosso gesto, que me enseja a feliz oportunidade de falar perante esta ilustre assembléia universitária, onde se congregam a serena sabedoria dos mestres e o quente entusiasmo da mocidade estudiosa.

Embora cômico e temeroso das responsabilidades que assumi ao aceitar a convocação, não poderia fugir ao dever que a cortesia recomendava e a função pública de certo modo impunha.

E que, no regime democrático, que a graça de Deus nos concede desfrutar, compete aos governantes a indeclinável obrigação de prestar contas de seu trabalho e justificar o acerto de suas idéias diretoras. Encontros como este, com um auditório de tal monta, são o ensejo adequado a

entendimentos, que representam uma aferição de rumos, uma tentativa de retificação e, por vezes, até uma tomada de novas posições.

esse debate de idéias, que no seio das universidades sábias acha o seu clima mais propício, será sempre o ponto de partida para alcançar a solução de muitos problemas. Nem é mesmo necessário que, do pronto, se lancem as conclusões. O indispensável é que as questões sejam postas e que, diante delas, as inteligências se exercitem, no jogo sutil de decifrá-las.

Muito se tem falado em reforma de ensino, nesses últimos anos. Em geral, acredita-se na necessidade urgente de levá-las a cabo. Mas há, também, os que delas desconfiam e duvidam. Reformas, para os descrentes, seriam simples pretexto para novos empregos dos amigos. As leis são boas, o que se deve fazer é melhorar a escola: as instalações, o material escolar, o professor, os métodos de ensino, as oportunidades de aprendizagem prática e outros aspectos da atividade docente.

Bem pesados os argumentos, todos têm razão. O escopo é, sem dúvida, melhorar a escola, mas, no Brasil, as leis se mostram tão coercitivas que, de tempos a tempos, é preciso quebrar-lhes a rígida armadura, para permitir a adoção de novas atividades e novos métodos, em resumo, para ensejar o progresso.

Se as nossas leis de ensino fossem outras, mais liberais, de quadros mais amplos e flexíveis, dentro dos quais o progresso pedagógico pudesse inscrever as suas conquistas, e a sociedade as suas mudanças, não

haveria essa necessidade de reformas jurídicas freqüentes, e que sempre encontram pela frente, a barrar-lhes o caminho, as forças da rotina, da inércia e dos interesses criados.

Tão poderosas são essas forças negativas, que as reformas mais bem elaboradas podem vir a esbarrar em obstáculos intransponíveis, sobretudo pela falta de uma opinião pública esclarecida e atuante. Os projetos, fruto de demorados estudos, vão para as gavetas tumulares do legislativo, enquanto, cá fora, os desajustamentos se agravam. Com o tempo, os males e desajustes atingem tais proporções que as reformas se tornam urgentes e inevitáveis, à vista de todos.

Teremos chegado a esse ponto crítico, onde o que está não poderá continuar mais? A julgar pelo clamor reinante, parece que sim. não há quem não fale mal do ensino, em todos os graus e modalidades. não há escolas suficientes. O primário é curto e verbalístico. O secundário é ornamental e caro. O superior, mal aparelhado, mais informativo do que científico e técnico. Longe poderia ir nessa enumeração de defeitos, que os educadores apontam em nossa escola. não é intenção minha fazê-lo, nesta emergência, quando, pelo escassez de tempo, devo limitar o tema.

Se o ensino vai mal, necessário é que se faça um esforço por melhorá-lo. Entendi que esse era, no momento, um indeclinável dever do Ministério que me foi confiado.

No regime democrático, reformas não podem ser impostas de cima para baixo, mas simplesmente propostas à coletividade, aos entendidos, aos responsáveis e aos interessados. Torna-se necessário um amplo debate, uma consulta larga e liberal, um exa-

me exaustivo das sugestões recebidas, tudo para que o resultado final possa merecer a indispensável aprovação da maioria. Deve-se buscar colher o espírito e o corpo da lei no seio da própria comunidade a que deve servir.

Dentro de unia sociedade diversificada e pluralista, como é a sociedade democrática moderna, cumpre, para ser objetivo, dividir o trabalho. Corre-se certo risco de fragmentação e desarticulação, mas isso é inevitável. A síntese e a sistematização, diríamos melhor, a unidade educacional, será adquirida pela composição dinâmica, onde a harmonia não é necessariamente a uniformidade ou a repetição simétrica, senão a concorrência e a concordância de fatores para um mesmo fim. este fim só pode ser uma maior cooperação das partes para o fortalecimento do todo. No caso, os diferentes graus e modalidades do ensino devem, apesar de extremamente diversificados, no conteúdo e na direção, convergir e se articular no interesse supremo da formação do homem brasileiro, do presente e do futuro, capaz de vencer as dificuldades do seu tempo e prover os imperativos do progresso.

Enfrentar o problema de uma reforma ampla e complexa implicava, pois, desde logo, em dividi-lo em partes, seguindo os esquemas estabelecidos. Muitos setores já estão sendo atacados, entre os quais o do ensino médico. É sobre êle que desejava aqui falar, com o duplo objetivo democrático de prestar contas e mobilizar a opinião para obter o indispensável consentimento.

Direi como vem sendo feito o trabalho, o ponto em que se acha e as principais inovações sugeridas.

A vigente organização do ensino médico data de 1931, tendo, portanto, mais de 25 anos de bons serviços prestados à educação nacional. Podemos afirmá-lo sem receio de contestação, pois aí está a medicina brasileira, que dela resultou, a ombrear com as mais ilustres e eficientes que possa haver. A escola médica tem sido das melhores entre nós, produzindo profissionais habilitados e raros, mas brilhantes pesquisadores e cientistas.

não obstante, tinha-se o direito de perguntar se não era possível aperfeiçoar ainda mais essa já notável escola médica. Nisso estaríamos seguindo o exemplo de Francisco Campos, autor da reforma de 1931, famosa, entre outros títulos, pela instituição do regime universitário.

Nesse intervalo de um quarto de século, a medicina fêz notáveis progressos e a profissão, por força deles, teve que se diversificar, impondo-se a especialização e o trabalho em equipe. O ensino, que era essencialmente clínico, tornou-se hoje fundamentalmente científico e técnico, acarretando profundas modificações na estrutura da escola e na mentalidade profissional. A atividade liberal do médico, estreita e personalista, tende à socialização progressiva, pela extensão dos benefícios da medicina a um maior número de pessoas, pelo trabalho em equipe e pelas preocupações preventivas e sanitárias em substituição à medicina puramente curativa de outros tempos.

Por tudo isso, uma revisão do ensino médico se impunha, com o fim de adaptá-lo às exigências de uma realidade nova. Convencido disso, o Ministério se dispôs a proceder aos estudos necessários à elaboração de uma lei que consubstanciasse esse pensamento, tudo de acordo com a

opinião ora reinante nos círculos médicos do país.

Inicialmente, foi nomeada uma comissão ministerial para dirigir e coordenar os estudos e consultas indispensáveis. Na sua composição atendeu-se a critérios regionais e de especialização. Presidida pelo Magnífico Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul e professor de Cirurgia, Dr. Elizeu Paglioli, compunha-se de mais quatro membros, a saber: Arnaldo de Moraes, professor de Clínica Ginecológica da Universidade do Brasil; Caio Benjamin Dias, professor

de Clínica Médica da Universidade de Minas Gerais; Oto Bier, professor de Microbiologia da Escola Paulista de Medicina; e Tomás Rocha Lagoa, professor de Anatomia da Faculdade Fluminense de Medicina. Assim, estavam representados cinco pontos do país, e seriam ouvidos dois professores de ciências básicas, dois de clínica geral e um de especialidades.

Instalada em abril de 1956, entregou-se, desde logo, à elaboração de um documento inicial que servisse de base a uma ampla consulta aos setores interessados. esse documento, que se pode chamar de anteprojeto da comissão, foi entregue ao Ministro no mês de agosto, em sessão solene da Universidade do Rio Grande do Sul. Devidamente impresso, foi distribuído às Faculdades de Medicina e às Associações médicas. Levado ao Congresso da Associação Médica Brasileira, que se reuniu em Ribeirão Preto, no mês de outubro, foi submetido a acurado exame e amplo debate, logrando plena aceitação.

A Secretaria da Comissão, que teve a competente assistência da Diretoria do Ensino Superior, recebeu sugestões das escolas, das associações

e dos estudiosos até 15 de janeiro do corrente ano, redistribuindo-as, em cópias, aos membros da Comissão. Esta voltou a reunir-se a 11 de fevereiro, para considerar as sugestões recebidas e elaborar o anteprojeto definitivo. esse trabalho durou toda uma semana, com duas sessões diurnas e uma noturna, tantas foram as contribuições a examinar.

E sobre esse documento, que apresenta a média das opiniões manifestadas, que o Governo vai assentar o projeto de lei a ser levado à consideração do Congresso Nacional, a quem compete a palavra final em assunto de tanta relevância.

Descrevi, em minúcia, o processo de elaboração da reforma em curso, exatamente para demonstrar como tem de ser lenta em seu caminhar e demorada em transformar-se em lei, dentro do regime democrático. Nas didaturas, onde não se procura reunir o consenso de opiniões, onde as leis se impõem de cima para baixo, tudo vai mais depressa e simplesmente. Veja-se a reforma Francisco Campos, expressa no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Extremamente complexa e inovadora, pois instituiu o regime universitário entre nós, ficou concluída em poucos meses, considerando-se que o Governo provisório datava de 24 de outubro de 1930.

Aqui se pode perguntar qual o melhor Governo, no particular. uma reforma promulgada por técnicos e especialistas, ou aprovada pelos representantes da Nação, que se pronunciam sobre um documento final, fruto de ampla consulta a todos os círculos competentes, responsáveis e interessados? Considerando que muitos olhos vêem mais e melhor do que poucos ou um só, não hesito em proclamar a superioridade das práticas

democrática. A desvantagem é só o tempo perdido, a demora em chegar-se a uma conclusão. Mas essa demora é garantia da perfeição ou, pelo menos, de melhor ajustamento à realidade.

Viva, pois, a democracia, e entremos na exposição do que se pode considerar como inovações e aperfeiçoamento na reforma em tela.

De início, cuida-se de enriquecer a atividade docente da escola médica, *criando-se novos cursos* e possibilidades de aprendizagem, especialização e aperfeiçoamento.

Além do curso tradicional de formação do médico, que é o único atualmente existente, instituem-se os de pós-graduação, com o sentido de especialização. Variados em sua composição, devem ter a duração mínima de dois anos, sendo organizados pelas escolas, tendo em vista o objetivo colimado.

Para a pós-graduação clínica o médico deverá obedecer o regime da dedicação plena, que se convencionou chamar residência. Para tanto, terá bolsa de estudos. Além da clínica especialmente visada pelo aluno, deverá ele cursar disciplinas afins, que lhe possam dar formação completa. Além de estágios, trabalhos práticos e notas parciais de aproveitamento, o aluno deverá defender uma tese que revele seus dotes de investigador e sua cultura. Conquistará o título de pós-graduado, mas isso não será ainda o que se poderia esperar como especialização médica. Muito prudentemente, fugiu-se à responsabilidade de conferir o diploma de especialista após um curso de dois anos

apenas. Na verdade, é um bom começo de especialização, que a prática completará e a carreira docente virá, eventualmente, confirmar.

É nesses cursos de pós-graduação que poderão preparar-se radiologistas, anesthesiologistas, laboratoristas, hematologistas, sanitaristas, a variadíssima gama de especialistas que o progresso incessante da medicina irá diferenciando. Isso, sem contar as especialidades que se acham no currículo de graduação, sem possibilidades docentes maiores de ensino mais desenvolvido e demorado.

Além desses cursos pós-graduados, sistemáticos, com exames e títulos, as escolas poderão ministrar variados cursos de atualização e aperfeiçoamento, de curta duração, terminados por simples certificados de freqüência.

Ao aluno aprovado em todas as disciplinas de ciências básicas, é facultado estudar uma delas durante mais um ano, para receber a respectiva licenciatura. Assim, teremos licenciados em anatomia, bioquímica, fisiologia, microbiologia, parasitologia e farmacologia. Os licenciados serão admitidos na carreira do magistério, como instrutores, podendo fazer cursos de pós-graduação, docência livre, e ascender aos diversos postos docentes. Não se trata de um novo curso, pois que os três primeiros anos são iguais ao do curso médico, nem há matrículas especiais. Apenas se cria uma possibilidade nova, visando atrair elementos jovens, e de valor, para as atividades docentes nas cadeiras de ciências básicas. Iguais oportunidades se abrem aos licenciados, nessas mesmas ciências, pelas demais escolas superiores. Com isso, pretende-se enriquecer o professorado

dedicado ao ensino e à pes-

quiza nessas disciplinas fundamentais, de cujo progresso depende o avanço da medicina clínica e sanitária. O recrutamento desses elementos jovens e de talento acredito que deverá ser diligência dos próprios professores, que tiveram tempo bastante para observá-los durante os cursos normais. Surpreendida uma verdadeira vocação, digamos, para a bioquímica, o professor de bioquímica promoverá o aliciamento, oferecendo ao estudante bolsa de estudo e aproveitamento na sua equipe docente. Nunca ficará o aliciado tolhido de prosseguir o curso médico, caso se arrependa da primeira decisão. Poderá fazê-lo, voltando simplesmente a matricular-se na quarta série.

Essa inovação parece corresponder a uma real necessidade da escola médica, cujos quadros docentes se mostram deficitários e até vazios, nas cadeiras básicas. Não se exigindo o curso médico completo e oferecendo-se condições econômicas e perspectivas de acesso favoráveis, creio que os moços bem dotados e com vocação para a ciência e a pesquisa se sentirão atraídos. Esse o pensamento que ditou a inauguração dessa classe de licenciados, modalidade nova na escola médica, cuja preocupação não pode ser a de formar apenas profissionais da medicina, mas também a de criar as condições escolares indispensáveis a que esses profissionais se formem da melhor qualidade. E por isso é urgente que se cuide da preparação do quadro de professores, a começar pelos de disciplinas básicas.

Outro curso que se institui é o vestibular. A idéia é nele matricular os candidatos que não lograram classificar-se no concurso de admissão. Largados à própria sorte, nem sempre

encontrarão onde preparar-se para uma segunda tentativa. A escola oferece-lhes mais uma oportunidade, em curso regular, com bons professores e laboratórios bem equipados. Não há interferência com a atual lei orgânica do ensino secundário, nem se estabelecem privilégios especiais em face do concurso vestibular.

De passagem se diga que a Comissão recomendou, para evitar os perturbadores excedentes, o mecanismo já adotado pela nova portaria reguladora dos concursos de admissão.

O atual curso de formação médica sofreu profundas modificações em sua estrutura. Todo o ensino sistemático ficou concentrado em cinco anos, reservando-se o sexto ano para a aprendizagem clínica, em regime de Internato. Isso foi possível graças a um duplo mecanismo: a redução do número de cátedras e a extensão do período letivo.

toda a matéria do curso será distribuída em 22 cátedras apenas, de modo a permitir horário de aulas mais favorável do que o do atual regime, em que há Faculdades até com 35 cátedras, coexistindo com outras de somente 18.

Dentro dessas 22 cátedras, as Faculdades, através de seus regulamentos, disporão a matéria a ser lecionada, distribuída a uma só ou a várias disciplinas. No caso de mais de uma disciplina, o ensino delas será confiado a professores adjuntos, cujo trabalho é dirigido e coordenado pelo catedrático. Tal seja o desenvolvimento alcançado pela cátedra, poderá ela vir a transformar-se em Instituto, sempre com direção única, do respectivo catedrático. Está prevista também a possibilidade da associação voluntária de duas ou mais cá-

tedras de matérias idênticas ou afins, de modo a se constituírem em Departamento, apenas presidido por um dos catedráticos, mas orientado e dirigido pelo Conselho dos professores congregados, que cuidarão de dar unidade ao trabalho de pesquisa e ensino de toda a equipe docente.

Ê para esse regime departamental que se encaminharão as atuais cátedras de clínica médica e de clínica cirúrgica, as quais, de futuro, pela sucessiva vacância, se reduzirão a uma só cátedra de clínica médica e outra de clínica cirúrgica. Atingida essa unificação de comando, o Departamento ter-se-á transformado em Instituto.

não escapam a ninguém as grandes vantagens desse regime de cooperação entre as cátedras, de modo a melhor distribuir as tarefas docentes e a concentrar os recursos clínicos, laboratoriais, didáticos e bibliográficos, e a permitir um intercâmbio mais íntimo e freqüente entre todos os elementos componentes da numerosa equipe de catedráticos, adjuntos, assistentes, instrutores, residentes, internos e auxiliares. Nesse ambiente de cooperação científica e profissional para o exame e solução de problemas práticos e teóricos, tomados como temas do trabalho diário ou de cogitações doutrinárias mais amplas, há de prosperar uma medicina melhor e mais verdadeira. Há de surgir a contribuição brasileira ao avanço da ciência médica, única maneira de nos afirmarmos perante o mundo.

Com os cursos de pós-graduação garante-se o ensino de certas disciplinas que, por sua natureza, não deverão constar do currículo ordinário do curso de formação. Nesse caso se acham, por exemplo, a fisiologia, a

crenologia, a reumatologia, a história da medicina. Nos anos de graduação, tais disciplinas se incluirão nos programas normais, em dose adequada. Já na pós-graduação, assumindo o caráter de especialidades, serão tratadas com o necessário desenvolvimento.

Para que a matéria das 22 cátedras pudesse conter-se no limite de cinco anos, cuidou-se também de ampliar o ano letivo. Substituíram-se as atuais provas parciais por notas de aproveitamento em trabalhos escolares realizados durante o curso, e transferiram-se as provas finais para julho e dezembro. Com isso, ganhou-se o mês de novembro e a 2ª metade de junho. Resultado apreciável, correspondente, em cinco anos, a mais um ano de estudos.

Todo o sexto ano, sem período de férias, será dedicado à prática clínica, em regime de internato. Em sistema de rodízio, os alunos farão estágios em clínica médica, clínica cirúrgica, obstetrícia e pediatria. São as clínicas essenciais ao médico geral, policlínico, capacitado para a profissão nos centros menores, nos bairros das grandes cidades e nos serviços de triagem. sobre essa formação geral básica e indispensável a todo médico clínico é que irão as-sentar-se, na pós-graduação, conhecimentos e técnicas mais especializadas, que a prática médica de nossas dias reclama, por via da amplitude que o campo da medicina vem ganhando.

Outra inovação é a instituição, em lei, do regime de dedicação exclusiva, chamado também de dedicação plena, e de tempo integral. E a única maneira de melhorar o ensino das cadeiras básicas, permitindo a divisão dos alunos em pequenas turmas para

os trabalhos práticos, as atividades de seminário, a distribuição de tarefas a grupos de alunos, além da inestimável vantagem de abrir espaço às investigações e pesquisas, sem as quais o ensino se reduzirá a uma rotina sem horizontes, descambando para uma deterioração certa. A Universidade, por sua própria natureza de laboratório de ciência, não poderá confinar-se à simples tarefa de transmitir o saber sabido, a ciência feita, a cultura já elaborada. É mister que se mantenha viva e alerta, produzindo sempre um novo saber, promovendo e renovando os conhecimentos e a cultura. Mas esse trabalho construtivo e orgânico não pode ser feito com professores de tempo limitado, que apenas ditam as aulas, à maneira dos antigos lentes medievais que, no vasto salão, sentados à única cadeira, iam lendo, diante da passividade dos discípulos, as amarelecidas páginas de velhos alfarrábios. Nossas aulas, para conforto dos alunos, encheram-se de mesas e cadeiras, mas os métodos escolásticos daqueles tempos ainda permanecem, com sebatas e tudo mais.

Acertadamente, o tempo integral não será dado a todos os professores, senão àqueles que se disponham a bem utilizar-se de suas vantagens e tenham condições para fazê-lo. Deverá ser, de um lado, voluntário, de outro, condicionado à autorização do Conselho Universitário, que examinará a conveniência, tendo em vista os méritos do professor e as possibilidades materiais da cátedra. A concessão, além de individual, é temporária, ficando a renovação na dependência da produção científica demonstrada. Cercando com tais cuidados o novo regime que institui, a lei quer

garantir-lhe efetivo funcionamento em prol da melhoria do ensino.

Nada impede que os professores das disciplinas clínicas venham a dar também todo o seu tempo aos serviços hospitalares que dirijam. Bom seria que pudessem fazê-lo desde logo. Entretanto, essa integração só se poderá realizar quando os hospitais oferecerem instalações para clínica particular, o que me parece de todo aconselhável. Fixa-se todo o corpo clínico aos serviços hospitalares, amplia-se a aprendizagem dos internos e residentes a uma categoria de doentes que hoje não freqüentam os hospitais de ensino, e aufere-se uma certa renda para a manutenção dessas onerosas instituições.

Houve tempo em que o bom professor, por si só, respondia pela excelência do ensino. Essa fase está superada. Hoje se exige toda uma equipe docente, composta de numerosos elementos, com hierarquia e competência diversas, mas unificados pelo trabalho comum. Por isso se impõe, não apenas uma harmoniosa organização interna dos serviços, mas uma criteriosa escolha do corpo docente e de seus diversos auxiliares. Mas antes de escolhê-los, é mister prepará-los. E onde prepará-los se não nas próprias cátedras, em seus laboratórios e serviços clínicos? E estudando, pesquisando e trabalhando ao lado do professor que se poderão formar os seus auxiliares, assistentes, substitutos e sucessores.

Refletindo esse pensamento, o projeto prevê a carreira do magistério. não se pôde fazê-la obrigatória nem estanque. Nossa conhecida imaturidade cultural o desaconselhava. O profissional de notável saber poderá disputar a cátedra, bem como o

livre-docente que se conserva dela afastado. Entretanto, pelos mecanismos adotados, o acesso pelos degraus da carreira será sempre o mais fácil e acabará prevalecendo. As cátedras, com seus laboratórios, serviços clínicos e atividades de pesquisas e ensino serão, cada vez mais, os viveiros dos futuros professores. O instrutor é um jovem graduado ou licenciado, cujo contrato só se renovará com a prestação de uma prova demonstrativa de sua capacidade e pendor científico: a defesa de um trabalho pessoal, à maneira de tese. Já do assistente se exige mais para a renovação do contrato: que se habilite à docência livre, através do concurso de títulos e provas, estes desdobrados em escrita, prática, didática e tese. Só os docentes livres poderão concorrer ao concurso de títulos para provimento do cargo de professor adjunto, que a lei prevê.

Admitido precariamente, mediante contrato, o adjunto só terá o contrato renovado se demonstrar capacidade científica, a juízo de uma comissão de professores que examinará os trabalhos produzidos no exercício docente. Para escalar o último posto, isto é, atingir a cátedra, dois mecanismos entram em ação. A transferência do catedrático de outra escola, mediante concurso de títulos apenas ou a disputa entre catedráticos, adjuntos, docentes-livres, e profissionais de notório saber, através de concurso de títulos e provas. Aqui, as provas são reduzidas ao mínimo: prática e didática, dando-se ao seu conjunto peso igual ao dos títulos. Já para a docência-livre os títulos pesam tanto quanto cada uma das provas, as quais se tornam, desse modo, mais valorizadas do que no concurso para catedrático. Era natural que

assim se procedesse, pois de um moço não se podem esperar os mesmos títulos de um profissional amadurecido, como deve ser quem vá disputar a cátedra. Por isso, na habilitação à docência prevalecem as provas, enquanto no concurso de catedrático sobressaem os títulos.

A prestação de provas pelo candidato à cátedra é uma imposição constitucional a ser respeitada, e que no fundo se mostra razoável. Serve para demonstrar as condições atuais do pretendente, portador embora de honrosos títulos, mas a quem o tempo pode ter infligido graves danos. E as provas escolhidas têm esse sentido de atualização: indagam apenas das condições técnicas e da capacidade didática. Nada mais. Tese, já foi defendida na docência. Escrita, exige erudição que a memória em decadência pode trair. A cultura verdadeira, autêntica, reflete-se nos títulos e ficará ressaltada pela didática, bem como na defesa da prática, que ficou agora instituída.

Para que a carreira de magistério tivesse seiva e vigor, a lei inscreveu-a no âmbito nacional. Quebrou-se a tendência isolacionista e atro-fiante que procura proteger os de casa, em detrimento do interesse geral da cultura. Tanto para a cátedra como para a ajudância (funções do professor adjunto) abrem-se iguais oportunidades, em cada escola, aos docentes de todas as escolas brasileiras. esse expresso dispositivo, que corrige anomalias vigentes, e mais os cuidados adotados para que as transferências se possam realmente operar, virão estabelecer um fecundo intercâmbio docente entre as escolas e universidades. Permitirá, por exemplo, que um centro adiantado de estudos

anatômicos venha a fornecer professores e auxiliares a outras escolas, onde não se cuida tanto da matéria. A observação da realidade mostra que assim acontece freqüentemente. Aqui é a anatomia que se cultiva com mais carinho, ali a bioquímica, acolá a oftalmologia e assim por diante. não se pode esperar um desenvolvimento uniforme e de excelente qualidade em todas as cadeiras e em todos os lugares, simultaneamente. Tudo depende do professor, da equipe que formar e dos recursos que obtiver, fatores

esses muito variáveis. Por isso, é sábio que se abra francamente o mercado científico brasileiro para o recrutamento do professor. E que estímulo não representará isso para as escolas de menor graduação? Até os docentes dos grandes centros procurarão o abrigo de suas cátedras para futuras disputas metropolitanas.

Aos livre-docentes asseguram-se amplos direitos, tais como: reger cursos equiparados, turmas desdobradas e cursos de pós-graduação, substituir o catedrático, colaborar na realização dos cursos normais, exercer a assistência e a ajudância, concorrer à cátedra.

Oportunidade nova e de grande valia a nova lei oferecerá aos docentes livres: só eles poderão ser contratados para constituir o quadro inicial de professores das escolas de medicina que se criaram no país.

Com tantas prerrogativas é de esperar que a livre docência ganhe vivo impulso, com evidentes vantagens para o ensino médico. E mais do que provável que os bons hospitais urbanos, ora afastados da órbita escolar, venham nela se integrar como participantes dos cursos de pós-graduação. Será um grande enriquecimento do

do ensino prático e um forte estímulo à produção científica naqueles hospitais que, embora muito bem equipados, ora se entregam apenas a tarefas assistenciais.

Dos alunos, a escola exigirá mais trabalho e mais aplicação. O ano letivo terá mais 45 dias, pela recuperação da 2ª quinzena de junho e de todo o mês de novembro. Isso foi possível pela supressão das provas parciais. A promoção será feita mediante exame final apenas. Entretanto, para ser admitido a essa prova, o aluno deverá ter alcançado freqüência suficiente e nota de aproveitamento em trabalhos escolares, tanto em primeira como em segunda época. Suprime-se a dependência, que a prática tem mostrado ser pernicioso, criando sérios embaraços à feitura dos horários das aulas.

Acaba-se com a figura do estudante profissional, daquele que agora se mantém cinco a dez anos na mesma série, ocupando inutilmente um lugar que poderia ser destinado a um bom aluno. Das escolas mantidas pelo Governo federal será excluído o aluno que fôr reprovado duas vezes na mesma série. Atualmente, os alunos mais dedicados procuram, espontaneamente, um internato nos hospitais, para adquirir prática profissional. Na nova lei, esse internato será exigido, obrigatoriamente, de todos. Terão de freqüentar quatro clínicas, durante os 12 meses do ano, sem férias, e realizar trabalhos práticos. É uma inovação que me parece da maior valia para a formação profissional do médico.

A lei preocupou-se também com a criação de novas escolas de medicina, partindo da observação de que, sendo pouco rigorosas as exigências

atuais, poderiam surgir instituições de má qualidade, mal equipadas, com professorado incompetente, incapazes, enfim, de ministrar um bom ensino. Para garantir um mínimo de eficiência, exigem-se agora: capacidade dos laboratórios para trabalho simultâneo de 1/3 da turma; leitos hospitalares em número igual à metade da lotação da escola; corpo inicial de professores constituído de docentes livres ou professores estrangeiros contratados. Com essas medidas de elementar prudência, é de se esperar que as futuras escolas médicas já comecem a funcionar com uma razoável eficiência de seu ensino.

Muitos dos dispositivos aqui apontados como inovações, de fato já foram introduzidos por iniciativa própria de várias universidades, como, por exemplo, o internato na sexta série e o regime de tempo integral. De regulamentares, passarão à categoria de preceitos legais. É a prática do ensino guiando o legislador, apontando-lhe o bom caminho.

Isso só foi possível graças ao regime de relativa autonomia didática, administrativa e financeira de que gozam as universidades brasileiras. Autonomia relativa porque se exerce nos limites da lei e dos recursos orçamentários. Fora de desejar que a lei ampliasse os limites dessa liberdade e que os orçamentos se mostrassem mais generosos com a obra educacional brasileira, a qual tem diante de si um grande programa a cumprir, tão extenso como o do próprio desenvolvimento edonômico que o país está convocando a realizar.

Na reforma do ensino médico cuidou-se de fortalecer a liberdade di-

dática das escolas, entregando-lhes a organização dos cursos pós-graduados e confiando-lhes a tarefa de compor as disciplinas do curso de graduação em cátedras, institutos e departamentos. Relativamente ao regime de tempo integral, competirá às Universidades concedê-lo, em cada caso, e solicitar, através da proposta orçamentária, os recursos necessários à sua efetivação. Quando as Universidades vierem a ter patrimônio suficiente, então a autonomia didática ficará definitivamente assegurada, podendo organizar uma grande diversidade e riqueza de cursos e atividades além daqueles autorizados na lei, necessariamente limitados às dotações oficiais. Esperemos que o povo brasileiro prospere e se enriqueça bastante para dotar as suas instituições de educação desses fundos indispensáveis à sua total emancipação da área do Estado. Por ora, enquanto a Universidade se nutrir do erário, haverá sempre restrições de toda ordem

aos seus movimentos renovadores. Daí a necessidade periódica de rever as próprias leis coercitivas, de modo a abrir horizontes novos à obra educacional a que as Universidades se consagram, com o compromisso de torná-la cada vez mais extensa e mais perfeita.

A proposta lei de reforma do ensino médico tem esse alto propósito de oferecer às escolas maior flexibilidade e autonomia para cumprir a sua missão.

Falando aos professores paranaenses nesse tom de plena confiança em sua capacidade de bem deliberar no seu campo específico, de ação e doutrina, estou certo de ser compreendido, pois aqui se firmou uma forte e atuante consciência educacional e universitária. O que se faz aqui tem

a marca das grandes realizações do que se faz com trabalho, perseverança e amor. Daquilo que se faz para durar, com sentido de eternidade.

O Paraná, opulento em sua natureza e jovem pelo seu povo, tem fé no seu futuro e prepara-se para conquistá-lo, fazendo-o belo e farto. Daí o sentido construtivo que se imprime às obras que aqui se projetam e realizam. E nesse trabalho orgânico de edificar o futuro e realizar o destino de um povo, a Universidade terá sempre papel relevante, pois o progresso humano é obra da ciência e da técnica, de mãos hábeis guiadas por cérebros esclarecidos.

Ainda mais, é necessário coordenar e dirigir os esforços de todos os setores para compor a obra comum, dando-lhe unidade, sentido e expressão. Coordenadores, dirigentes e líderes não de sair também dos bancos acadêmicos, como expoentes de sua cultura, como representantes de seus métodos científicos e racionais de estudar e resolver os problemas da natureza e do homem.

Postos a serviço do progresso e da efetivação do transcendente destino humano, o espírito e os métodos de trabalho da Universidade construirão, no mundo de amanhã, uma civilização mais alta, mais justa, mais bela.

esse o nosso ideal universitário, voltado para a humanidade, mas centrado no esforço nacional de nossa geração, que é o engrandecimento e a emancipação econômica e cultural de nossa grande e estremecida Pátria.

Ao terminar, quero apresentar meus cordiais agradecimentos às altas autoridades aqui presentes, ao Magnífico Reitor Flávio Lacerda, aos

membros do Egrégio Conselho Universitários, aos Senhores professores, aos jovens universitários e ao ilustre auditório que veio abrilhantar a solenidade, formulando votos pela crescente prosperidade da Universidade do Paraná, orgulho desta terra e da Nação brasileira".

RIO GRANDE DO SUL

Ao empossar-se no cargo de Diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, o Prof. Luis Pilla proferiu o seguinte discurso:

"Quem recebe a alta investidura que acaba de ser conferida, é a Instituição antes de tudo, que hoje se vê honrada e enaltecida.

Pela primeira vez, nos seus quatorze anos de existência, pode a Faculdade, enfim, delegar o seu Governo a um diretor livremente escolhido pelo voto de seus pares.

este ano ficará marcado como aquele em que ela conquista o seu *status* legal, o direito de se governar e decidir sobre o seu destino.

Sentimo-nos hoje seguros e tranquilos sob o amparo dos órgãos colegiados e com um sistema de normas consubstanciadas em Regimento a presidir o nosso trabalho.

Temos agora a consciência de nossa participação solidária nos destinos da Instituição e sabemos que renunciar a esta responsabilidade seria refugiar aos deveres de nossa alta missão.

Podemos assim iniciar, confiantes, uma nova marcha pelos caminhos mais seguros e serenos de nossa vida institucional.

Coincide esta data, quase exatamente, com aquela em que, há três anos, assumimos a Direção desta Casa, mediante honroso mandato outorgado pelo eminente Reitor Eliseu Pa-glioli, no momento em que nos deixava a figura invulgar de Bernardo Geisel.

Ao reler hoje o pequeno programa de administração que então vos propunha, verifico, com justificado orgulho, que no período desde então decorrido, foi lodo êle posto em execução, além de outras iniciativas que se apresentaram como decorrência da natural evolução da nossa conjuntura.

O nosso principal empenho será, antes de mais nada, o de consolidar as realizações em marcha e garantir que o trabalho, iniciado com tantos sacrifícios, não se venha a perder nem des-vigorar-se.

como roteiro de ação tínhamos então presentes, como agora, os objetivos fundamentais da Faculdade: a transmissão da cultura, a investigação científica, a formação de professores para o ensino médio.

A Faculdade de Filosofia, agregada ao conjunto de Institutos reunidos em Universidade, deve dar-lhes o caráter propriamente universitário, permitindo-lhes transcender os limites do interesse puramente profissional, abrangendo em todos os seus aspectos os altos e autênticos valores da cultura, que conferem à Universidade o caráter e o atributo que a define e a individualiza, isto é, a universalidade.

Se a função da Universidade fosse exclusivamente a formação de profissionais, não haveria mister que ela existisse.

Tal se pode fazer e se fêz até há poucos anos, neste País, em Escolas isoladas.

A complexa sociedade dos nossos tempos necessita cada vez mais de bons profissionais. Mas o especialista é quase sempre um homem limitado, hermético e sectário. É o novo bárbaro, mais sábio do que nunca e cada vez mais inculto, no dizer de Ortega y Gasset.

O que precisamos com desesperadora urgência é de homens com visão integral do mundo e das coisas, com efetivas convicções sobre a vida e a hierarquia dos valores, homens com idéias claras sobre os problemas fundamentais do nosso tempo.

Por isso, devemos dar ainda maior ímpeto a todas as modalidades de cursos extraordinários, para que a Faculdade se torne um centro de estudos e debates dos grandes problemas da cultura nacional, sob todos os seus aspectos.

Muito mais do que um dispendioso aparelho de comunicação de conhecimentos e idéias feitas, deve a Faculdade transformar-se num autêntico foco de criação científica.

Cumpre-nos alentar a investigação, em todo o domínio, das ciências naturais e humanas, não só em benefício da cultura e da verdade, mas também porque o ensino que não se informa e não se vitaliza na investigação é um ensino estereotipado, enfadonho e triste.

Devemos livrar-nos o quanto antes dos resíduos do ensino majestático, retórico e verbal, verdadeira cortina de gelo entre professor e aluno, decrépita herança do passado, responsável por tantas gerações frustradas e desligadas da realidade.

E não se diga que o estudo das ciências de caráter humanístico e especulativo não comporte o ensino ativo e participante.

Em todos os ramos do saber é indeclinável esta integração e esta vivência que só o contato amistoso, o confronto entre professor e aluno e o franco debate; dos problemas podem proporcionar.

um complemento indispensável para a difusão da cultura e da produção científica são as publicações já iniciadas com tanto sucesso: as monografias, a revista "Organon", o "Boletim Informativo", o "Boletim de Estudos Filológicos".

São iniciativas que nos custaram muitos sacrifícios e que devemos nutrir com a seiva do nosso trabalho se não quisermos vê-los em breve fenecer.

Ao lado da elaboração de alta cultura e da investigação científica, deve a nossa Faculdade ser ao mesmo tempo um Instituto de Educação em que se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis para formar o nosso corpo de professores do ensino médio, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de desenvolvermos o organismo rudimentar da nossa cultura.

O ensino secundário neste País será ainda por muito tempo — e por maiores que sejam os nossos esforços, — um ensino pobre e ineficiente. O que lhe falta, sobretudo, é corpo docente de orientação didática segura e com sólidos fundamentos, particularmente no que se refere às disciplinas fundamentais, sem cuja posse plena e desembaraçada se torna impossível elevar os andares superiores da grande e autêntica cultura.

Foi assim pensando que, não obstante a penúria de recursos e de ins-

talações, criamos o Colégio de Aplicação, recebido por alguns com explicável ceticismo e hoje uma das mais ativas colmeias desta Faculdade.

A emiente educadora, que é a Professora Graciema Pacheco, está pondo todo os seus desvelos na formação dos nossos alunos-mestres e preparando as bases dum grande Instituto de Investigação Pedagógica, cuja ação queremos ver irradiar-se pelo interior do Estado e do País, através de missões de orientação educacional e levantamento das condições existentes.

A crescente importância social de certas ciências naturais e humanas deve conduzir-nos, gradualmente, à instalação de cursos de especialização para a formação de novos tipos de profissionais, como sociólogos, psicólogos, geógrafos, físicos e geólogos, aos quais a lei faculta o registro de diploma profissional.

Mas o desenvolvimento do nosso trabalho vem sendo tolhido por certos obstáculos de ordem material, entre os quais avulta, pela sua gravidade, a exigüidade de instalações.

A Faculdade de Filosofia conta hoje com 540 alunos, distribuídos em 13 cursos, e dispõe apenas numa área de 4.300 m², da qual, mais de metade é ocupada pelo Instituto de Ciências Naturais.

Sucede que se encontra completamente impedida a expansão de nossas instalações por absoluta carência de área livre neste quarteirão onde se confrontam a Faculdade de Filosofia, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina, o Instituto Tecnológico e o Meteorológico.

Se o crescimento da matrícula prosseguir no ritmo atual, registraremos dentro de 3 anos uma cifra de 750 alunos que, absolutamente, não

poderemos abrigar nas atuais instalações, cuja expansão está sendo exigida, além do mais, pela necessidade de salas para os trabalhos peculiares de certas cadeiras.

Ao Colégio de Aplicação, angustiado desde o início, com as limitações de espaço, devemos também dar condições para o tipo de trabalho que realiza um estabelecimento deste gênero, dedicado a investigação educacional e que deverá ser um colégio-modêlo, mesmo no tocante às facilidades de instalações e de ambiente.

Preocupa-nos, também, sobretudo, a deficiência de pessoal docente auxiliar. Nem sempre se compreende a feição peculiar da Faculdade de Filosofia no que diz respeito à extensão das cátedras, constituídas muitas vezes

pela reunião de diversas disciplinas, abrangendo duas ou três séries dum mesmo curso ou de cursos diferentes com programas diferentes.

Nem quero mencionar as numerosas cátedras que não possuem um único auxiliar de ensino e cujo futuro está assim comprometido e com seu funcionamento periclitante.

A situação tomou aspectos mais sombrios com o desdobramento do curso de Geografia e História em cursos autônomos, determinado pela lei nº 25.094, de 8 de setembro de 1955, sem que paralelamente se houvessem criado os cargos necessários para o atendimento dos compromissos decorrentes.

não esqueçamos, enfim, que uma Escola é também um prolongamento do lar, ao qual não devem faltar o convívio sadio entre professores e alunos e suas famílias, convívio que se deve sempre desenvolver sob o calor de atividades sociais e culturais.

Pensando assim, foi que demos nosso melhor entusiasmo ao "Coral

de Câmera e que estamos acalentando a idéia de um "Curso de arte doméstica", que será o germe do futuro Teatro Universitário.

O edifício da Reitoria, aqui ao lado, vai propiciar-nos o ambiente necessário a estas atividades sociais e artísticas, que considero indispensáveis ao desenvolvimento dum sadio espírito universitário e um elemento positivo na educação da juventude.

Meus caros colegas. Estimados alunos.

Aqui me tendes pronto para encetar convosco uma nova marcha em busca de mais altos desígnios.

Todos que me conhecem sabem que sou um homem simples e sem ambições; e que meu único desejo era retornar às lides tranqüilas da minha cátedra.

Após três anos de diuturno labor, durante os quais tive que arcar quase sozinho com a responsabilidade de dirigir uma Instituição heterogênea e complexa, bem merecia eu e bem merecia a Faculdade que um outro, com mais ardor, mais experiência e mais sabedoria, viesse ocupar esse posto.

Assim não entenderam, contudo, os eminentes colegas, que me honraram com seu voto; assim não quis o nosso Reitor, a quem dedico a mais cordial devoção e amizade; assim não entenderam os jovens estudantes, que me confortaram com sua solidariedade e sua confiança.

O compromisso que acabo de prestar é para mim, antes de tudo, um voto de renúncia e de sacrifício.

Habitado à segurança das ciências exatas e ao calmo aconchego dos livros e do laboratório, aqui penetrei nesse sutil quimismo da alma humana, tão cheio de reações complexas e fascinantes.

Aqui conheci nobres varões, que olham o mundo com calma e segurança, e que me abrigaram com sua experiência e sabedoria nos dias ensombrados pela angústia e pelo desânimo.

Aos que me aplaudiram e me criticaram, a todos quero igualmente agradecer, porque enriqueceram a minha experiência e assim me auxiliaram a encontrar o melhor caminho.

Desejo, como até agora tenho feito, manter-me igualmente afastado da intolerância e dos que se servem da tolerância para abusos e excessos.

Quero ouvir a prudência dos mais velhos e aceitar o entusiasmo dos jovens.

Proponho-me estimular o progresso sem esquecer a tradição.

Prometo que todas as minhas decisões serão tomadas no interesse comum e através dos órgãos competentes.

Prometo cumprir o meu dever e exigir que todos cumpram o seu dever.

Sejam minhas últimas palavras as de íntima gratidão a todos, professores,

funcionários e alunos que, pelo seu trabalho e seu devotamento, fizeram da nossa Faculdade uma instituição honrada e engrandecida.

E à Vossa Magnificência, professor

Elyseu Paglioli, que, apesar da peculiaridade da minha situação, sempre me considerou como legítimo Diretor desta Instituição: quanto lhe devemos nós pelo que hoje representamos na vida cultural e universitária do Rio Grande do Sul?

E ao professor Pery Pinto Diniz da Silva, que, apesar de ter sua atenção voltada ao progresso de sua própria Escola, sempre me reservou uma parcela do seu tempo, de sua experi-

ência e de sua amizade, como lhe poderia eu exprimir meu reconhecimento?

Deixemos que os fatos, sempre mais eloquentes que as palavras, falem por si mesmos."

SÃO PAULO

Foi firmado, a 1º de março, convênio entre a Secretaria da Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, para a instalação e o funcionamento do Colégio de Aplicação, cujas cláusulas são as seguintes:

I — A Secretaria de Estado dos Negócios da Educação compromete-se a ceder à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a título precário, pelo prazo de cinco anos, a seção autônoma do Colégio Estadual Franklin D. Roosevelt, situada à rua Gabriel dos Santos, 30, nesta capital, com todas as suas instalações e respectivos pertences.

II — A Secretaria de Estado dos Negócios da Educação compromete-se a ceder o referido estabelecimento de ensino sem ônus para a Faculdade de Filosofia, responsabilizando-se pelas despesas relativas ao pessoal, material permanente, didático e de consumo, que continuarão a correr por conta das verbas próprias da mesma Secretaria.

III — A Secretaria de Estado dos Negócios da Educação compromete-se a declarar à disposição do referido Colégio, nos termos do art. 218 do Decreto nº 26.544, de 5 de outubro de 1956, o pessoal docente necessário ao seu regular funcionamento, mediante solicitação expressa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Uni-

versidade de S. Paulo, desde que se trate de professores pertencentes aos quadros da Secretaria da Educação na proporção de um professor para cada cadeira, admitindo, se preciso, professores contratados para aulas excedentes. Nas mesmas condições a Secretaria da Educação porá à disposição do Colégio de Aplicação ou admitirá para nele prestar serviços, dentro dos limites fixados pela legislação vigente, o necessário pessoal técnico-administrativo.

IV — A Secretaria de Estado dos Negócios da Educação compromete-se a considerar, para efeito de con curso de remoção, como no exercício do cargo efetivo, os professores declarados à disposição do Colégio de Aplicação, sempre que o recrutamento desses professores haja sido processado nos termos da cláusula IX.

V — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a dirigir administrativa e tecnicamente a Seção Autônoma do Colégio Estadual Franklin D. Roosevelt, da rua Gabriel dos Santos, 30, como Colégio de Aplicação, respeitando a legislação federal do ensino secundário e a legislação estadual que dispuser sobre o assunto.

VI — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a assegurar aos estudantes matriculados em qualquer das séries de primeiro ou segundo ciclo do estabelecimento, em 1956, o direito de concluir todo o curso secundário no próprio Colégio.

VII — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a utilizar o Colégio cedido pela Secretaria de Es-

tado dos Negócios da Educação, na prática de ensino dos licenciados, sem prejuízo de outras modalidades dessa prática em estabelecimentos congêneres, oficiais ou particulares.

VIII — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a emprestar também ao mesmo estabelecimento o caráter experimental e a proporcionar, de acordo com os recursos disponíveis, os meios para o estudo e a renovação dos métodos de ensino.

IX — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a selecionar o corpo docente do Colégio, por meio de critério objetivo, que deverá constar do Regimento Interno do estabelecimento.

X — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a atribuir a administração do Colégio às suas Seções de Pedagogia e Didática e a um Conselho de Administração, constituído de representantes da Congregação da Faculdade e da Associação de Pais e Mestres da Seção Autônoma do Colégio Estadual Franklin D. Roosevelt.

XI — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a fazer elaborar, dentro de trinta dias, pelas suas Seções de Pedagogia e Didática, o Regimento Interno do Colégio de Aplicação, que será submetido ao Conselho Técnico-Administrativo da Faculdade (C.T.A.F.) para aprovação.

XII — A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo compromete-se a remeter anualmente, à Secretária de Estado dos Negócios da Educação, um relatório do desenvolvimento dos trabalhos

do Colégio e a apresentar, findo o prazo de cinco anos, relatório geral dos resultados da experiência que vai fazer.

XIII — O prazo de vigência deste convênio poderá ser prorrogado, desde que assim o aconselhem os altos interesses de ensino, tendo em vista os resultados colhidos e constantes do relatório a que se refere a cláusula anterior.

XIV — O orçamento da despesa com a manutenção do Colégio de Aplicação, em cada exercício, será elaborado de comum acordo entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Secretaria da Educação.

XV — O presente convênio poderá ser denunciado por qualquer das partes, a todo tempo, dentro do prazo fixado na cláusula I, mas os efeitos da denúncia só se operarão a partir do ano letivo subsequente.

— Realizou-se, a 5 de março do corrente ano, no gabinete do Secretario da Educação, a solenidade de assinatura do convênio firmado entre o Ministério da Educação e o Governo

estadual, relativo à execução da inspeção nos estabelecimentos de ensino oficiais de São Paulo.

Segundo o convênio, a execução daquela fiscalização passará, da órbita federal, para os técnicos do Departamento de Educação, cabendo à Inspeção Seccional do Ensino Secundário, em São Paulo, apenas a correção sistemática dos trabalhos.

Assinaram o convênio, representando o Ministério da Educação, a Sr.^a Marina Cintra, inspetora seccional do Ensino Secundário em São Paulo, e, representando o Governo do Estado, o secretario da Educação. Compareceram ao ato os profs. Sólton

Borges dos Reis, diretor geral do Departamento de Educação; Jair de Andrade, chefe do Serviço do Ensino Secundário e Normal, bem como inspetores seccionais do interior e desta capital.

São os seguintes os termos do convênio ora firmado:

"Cláusula primeira — Nos estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Governo do Estado, por indicação da Secretaria da Educação e aprovação das respectivas inspetorias seccionais, os serviços afetos à inspeção ficam sob a responsabilidade imediata do diretor do estabelecimento, que responderá pelo exato cumprimento das determinações emanadas pelos poderes competentes, federais e estaduais, inclusive para as providências de ordem administrativas, como sejam, assinatura de todos os documentos escolares e elaboração e remessa à Diretoria do Ensino Secundário e às inspetorias seccionais dos respectivos relatórios.

Cláusula segunda — A Secretaria da Educação, por seus órgãos competentes e pelos estabelecimentos de ensino que lhe são subordinados, sempre que solicitados, colocará à disposição das inspetorias seccionais professores para

integrar as bancas examinadoras dos exames de revalidação e outros determinados pelas autoridades competentes.

Cláusula terceira — A Diretoria do Ensino Secundário, pelas inspetorias seccionais, procederá à verificação prévia dos estabelecimentos para fins de funcionamento dos 1º e 2º ciclos e mudança de prédio, somente podendo funcionar os estabelecimentos depois de recebida da Diretoria do Ensino Secundário a competente portaria de autorização.

Cláusula quarta — Além da orientação geral baixada pelos órgãos federais competentes, periodicamente, a Diretoria do Ensino Secundário, pelas inspetorias seccionais, procederá a correções administrativas e pedagógicas, parcial ou gerais nos estabelecimentos, objeto deste Convênio, podendo aplicar as penalidades legais aos diretores, professores e demais funcionários responsáveis pela infração de dispositivos legais federais vigentes, inclusive na parte referente à admissão de pessoal docente e administrativo sem os respectivos registros da Diretoria do Ensino Secundário.

Cláusula quinta — A Diretoria do Ensino Secundário, pelos seus órgãos competentes, centrais e regio-

nais, prestará toda a assistência e colaboração para o bom desenvolvimento dos serviços objetos deste Convênio e reserva-se o direito de, mediante proposta da Inspeção Seccional, denunciar este acordo em relação a qualquer dos estabelecimentos de ensino secundário, mantidos pelo Governo do

Estado de São Paulo, o qual passará a funcionar sob a fiscalização direta do inspetor federal.

Cláusula sexta — O Convênio terá a duração de dois anos, a partir da data da sua assinatura e será automaticamente renovado desde que não seja, total ou parcialmente, denunciado por uma das partes, pelos menos com sessenta dias de antecedência".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Numerosas escolas de mães foram abertas no ano passado, e se estuda a criação de inúmeras outras. Os cursos existentes foram intensificados, aprofundados e modernizados, levando em conta as necessidades atuais. Cursos de verão, com duração de seis semanas, foram instituídos principalmente para atender a mães portadoras de diplomas de estudos superiores. Cada vez mais as escolas para mães são ampliadas em escolas para pais e mães.

BULGÁRIA

como conseqüência da recomendação da Conferência Internacional da Instrução Pública sobre a formação de professores primários, o número de anos exigidos dos futuros mestres, nas escolas normais, foi elevado de quatro para cinco.

ESTADOS UNIDOS

Segundo o relatório final da comissão de pesquisa sobre as construções escolares, existiam 995.000 salas de escolas públicas nos Estados Unidos em 1954, 191.000 das quais deverão ser abandonadas até 1959 por não satisfazerem as condições mínimas exigidas. Se os fundos necessá-

rios forem conseguidos, 476.000 salas de aula serão construídas até 1959.

— Com a ajuda do Fundo para o Desenvolvimento da Educação (órgão subvencionado pela Fundação Ford) e da Associação das Empresas Rádio-eletrônicas e de Televisão, foi inaugurada no outono de 1956, no oeste de Maryland, uma experiência de ensino pela televisão destinada a determinar se tal ensino pode ser realizado de maneira eficaz nas escolas americanas ameaçadas pela falta de professores.

FRANÇA

Segundo as estatísticas, 8.613.000 crianças e adolescentes retomaram os cursos no dia 1º de outubro de 1956, compreendendo 6.885.000 alunos do ensino público e 1.728.000 alunos de estabelecimentos particulares. O acréscimo quantitativo registrado esse ano pelo ensino público eleva-se a 320.000 alunos, 40.000 dos quais correspondem aos ginásios e colégios, atingidos pela primeira onda dos anos de forte natalidade. Depreende-se desses algarismos que a população escolar francesa representa um quinto da população total.

ÍNDIA

O Conselho do Ensino Secundário do Estado de Madhya Pradesh encar-

regou uma comissão de recensear suas escolas secundárias particulares e inscrevê-las nas três categorias A, B e C. Esta medida destina-se a elevar o nível das instituições secundárias particulares, visando sua transformação futura em escolas secundárias superiores.

INGLATERRA

A título experimental, reservou-se em algumas bibliotecas públicas uma sala especial destinada aos estudantes que aí desejassem fazer seus trabalhos escolares. Leva-se em conta, desse modo, que a exigüidade cada vez mais acentuada dos apartamentos, e as causas de distração como rádio e televisão, impedem a criança de se concentrar e de se dedicar seriamente aos seus trabalhos escola-

ITÁLIA

O reajustamento do ensino secundário inferior e do ensino primário superior (crianças de 11 a 14 anos) está em fase de estudos. No novo plano de estudos secundários, o latim seria ensinado a partir da quarta série secundária, e não mais da primeira.

JAPÃO

A nova lei escolar, em vigor desde outubro de 1956, prevê: *o)* administração escolar estável e instauração da neutralidade política no setor da educação; *b)* melhor coordenação entre a administração escolar federal e as autoridades locais; *c)* estabelecimento de um sistema escolar baseado numa estreita colaboração entre o Estado, as prefeituras, as cidades e povoações.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O SENTIDO DA ARTE NA EDUCAÇÃO *

Foi Schiller o primeiro que, no mundo moderno, enunciou as verdades sobre as quais se funda a nossa filosofia da Educação; e o nome de Schiller é o primeiro que devemos invocar com orgulho em tais circunstâncias. Êle entendeu, ainda mais claramente que Platão, que a Educação somente pode assegurar uma verdadeira formação se se apoiar, durante o desenvolvimento de cada personalidade, sobre a espontaneidade e a faculdade criadora. Schiller foi o primeiro a perceber que cada estágio do crescimento da criança é um descobrimento da forma no livre jogo das percepções dos sentidos e que só à medida que o indivíduo se mostra capaz de gozar a beleza da forma se torna possível instaurar a liberdade dentro do Estado e a virtude moral da Raça (...). Estamos convencidos de que a educação por meio da Arte é a educação para a paz — de que se trata de um método que predispõe os seres humanos para as atividades criadoras, portanto pacíficas, e de uma educação que cria entre os seres humanos os laços de cooperação, ao mesmo tempo que evita ou afasta os ódios recíprocos.

São estes os princípios que nos animam: "que a Arte é um dos no-

* Trechos de discurso pronunciado na assembléia de fundação da Sociedade Internacional para a Educação Artística, na sede da UNESCO, em Paris.

bres meios de expressão e de comunicação", o que, tal qual está, parece não ser senão um simples truísmo. Eu diria até que não existe nenhuma forma de expressão que não deva a sua eficiência precisamente à sua forma. Se considerarmos a expressão como um conjunto de sinais lingüísticos ou como imagens que se dirigem diretamente aos sentidos, a Arte, na medida em que dê suas formas à imaginação, está presente. Os sábios vangloriam-se de ter inventado máquinas que pensarão por nós. Essa máquina, porém, é preciso alimentá-la com dados de fato. Sem dúvida ela poderá triturar e mastigar esses fatos até que tenha produzido um outro fato que os resuma a todos — uma estatística que ultrapasse os cálculos humanos. O homem, êle, não é uma máquina e sua característica mais humana é a imaginação — essa faculdade que lhe permite dissociar a imagem do objeto, combinar arbitrariamente as imagens e criar assim as visões que levantam a humanidade acima do mundo dos fatos e a levam ao mundo das aspirações. O homem, nos seus momentos mais humanos, habita num reino fantasmagórico, no qual impera a magia; esta faz nascer, do vazio de que o homem está cercado, as imagens de uma realidade nova que inspira a esperança, a exaltação e a alegria.

Estamos convencidos — e é este o segundo dos nossos princípios — de que "a criação artística corresponde a uma necessidade comum a todos os homens". Necessidade fundamental porque é criadora de sinais e de símbolos, desses elementos graças aos quais os homens se comunicam entre si. Mas, perguntarão, como se tornou o homem consciente da forma e dos limites do universo visível? Consciente também, poderão acrescentar, das realidades intangíveis que ultrapassam os seus poderes de concepção racional? A consciência, cada dia mais ampla, que o homem toma da realidade, responderemos, foi a criação progressiva das formas simbólicas destinadas a representar os sentimentos e as intuições, isto é: a criação de imagens plásticas que correspondam de modo convincente à natureza desses sentimentos e dessas intuições. Foi assim que nasceram as primeiras palavras sob a forma de poesia, os primeiros cantos e as primeiras danças sob a forma de ritual; foi assim que as primeiras imagens tomaram a forma de escultura e de pintura. Esses atos primordiais de forma simbólica tornaram possível o mito e a magia, a primeira ciência e a primeira filosofia. Porém, o ato primordial foi sempre criador e sempre participou da Arte; e estamos convencidos de que o ato primordial ainda é Arte e que todo o progresso humano, qualquer que ele seja, depende da persistência da visão criadora e da capacidade metafórica existente nos indivíduos, como nos povos.

É nosso terceiro princípio que "a educação artística é para o indivíduo um meio *natural* de cultura em *todos os estádios* do seu desenvolvimento, pois ela ensina os valores e as disci-

plinas essenciais ao seu pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e *social*, no seio da comunidade". Insisti em algumas palavras que mais particularmente merecem comentário, sendo, porém, conveniente não perder de vista o caráter geral e universal desta noção (...). não nos ocupamos num sentido estritamente profissional do que geralmente se entende por "educação artística", isto é, a educação de uma minoria a fim de prepará-la para uma carreira artística. Claro que temos uma opinião a respeito desse ponto, mas isto não é senão um aspecto secundário da nossa profunda fé no valor educativo geral da atividade criadora em si própria, e o que nós afirmamos é que, de fato, uma educação baseada nas atividades criadoras constitui um meio *natural* de ensino — direi mesmo o meio natural de ensino. Baseamo-nos para tal afirmação no fato de que o ensino é um processo psicossomático. Sem dúvida decoramos os fatos por meio de uma repetição mecânica, mas, quando aprendemos a agir, é pela imitação e pelo hábito; neste domínio não acumulamos; selecionamos, e esta seleção opera-se segundo uma progressão determinada pela percepção da economia e do ritmo do movimento e pela percepção do equilíbrio e da proporção da forma. Pode-se definir a disciplina como a aquisição dum sentido instintivo da forma — da forma em todas as

esferas de atividade, mesmo na lógica e nas matemáticas.

Claro está que podemos adquirir uma disciplina parcial e, conseqüentemente, uma educação parcial: um matemático pode muito bem ser inábil de mãos, e raros são os filósofos capazes de dançar com leveza, como

desejava Nietzsche. Afirmamos, porém, que a educação pela Arte é uma educação completa, uma educação que ensina todos os valores e as disciplinas indispensáveis ao pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e social. E o especialista assimétrico não seria mais do que um vestígio do passado, tão monstruoso quanto o ciclope, que tinha apenas um olho. não é momento de prosseguir nessas especulações até aos seus pormenores psicológicos, mas pareceu tão evidente a um filósofo antigo como

Platão quanto a um sábio moderno como Pavlov que a correlação entre as faculdades físicas e as faculdades psíquicas é fato possível e natural. A disciplina não é senão a adaptação do organismo humano a certas normas de ação ou de hábito. Podemos adaptar o ser humano a um modelo inumano de tirania ou de escravidão; também podemos deixar o ser humano adaptar-se por si mesmo a um caos de sensações. Afirmamos, porém, que existem normas universais de beleza e que, se os homens aprendem a adaptar-se a essas normas, os seus corações tornar-se-ão serenos, as suas inteligências harmoniosas — e eles viverão em paz, todos juntos, numa sociedade que será, ela própria, uma expressão de ordem natural. E é porque as normas da disciplina estética são universais que a sua realização favorece a harmonia social. A Beleza, na medida em que a servirmos, é a Unidade.

Naturalmente é exato que, desde que se trate de um programa cotidiano de estudos numa escola ou num colégio, se deve aprender a história numa aula, geometria numa outra, e que esses dois domínios têm pouco ou

talvez nenhum ponto comum. Mas a Arte não é um terceiro domínio de estudo que convenha combinar separadamente com cada um dos outros: é um método de ensino que se estende a todos esses domínios e que une todos os estudos numa disciplina comum. Ela pode animar tanto a história com a geometria e transformar cada matéria numa atividade espontânea, num jogo criador em que o ensino se insere, necessariamente, como

uma Resposta do espírito ou a um esquema significativo.

Ao desenvolver a facilidade e a harmonia de expressão, de homem para homem, aprendemos a confiar uns nos outros e a pôr em comum a nossa experiência e, de um modo geral, a criar esta comunidade de pensamento e aspirações que constituem uma cultura. Basta volver os nossos olhos para as grandes civilizações do passado para percebermos que a força que as fez durar tanto tempo era força criadora; floresceram enquanto continuaram a exprimir-se por símbolos vitais. Mas, logo que esses símbolos se tornaram clichês e que o homem se tornou cego à beleza, à originalidade de expressão e de pensamento, tal cultura decaiu imediatamente, e de acordo com a lei inexorável da história da humanidade, a civilização pereceu. A Arte não é, como comumente se diz, o ornamento da civilização: é o bater rítmico do coração de uma civilização, e, quando o ritmo desaparece, esta civilização está condenada a desaparecer.

Os nossos princípios são universais, não somente no sentido filosófico da palavra, mas ainda no sentido literal. A Arte, apesar do que mui-

tas vezes se pretende, não é nacionalista — e a arte das crianças menos do que qualquer outra. A Arte, na sua origem, é uma faculdade humana e desde os tempos pré-históricos até hoje manifestou-se por símbolos de uma validade universal. Verdade é que tais símbolos podem revestir, uma vez ou outra, os atributos de uma raça ou de uma religião particular, e que a arte budista, por exemplo, pode parecer tão estranha e tão incompreensível a um cristão como a arte cristã a um budista. Mas a causa disto, num como no outro caso, está no véu de preconceitos que os oculta e que é preciso esforçarmo-nos por afastar, a fim de mostrar, não que a Arte é a mesma em toda a parte, mas sim que ela possui dois aspectos, o temporário e o eterno, que se distinguem facilmente logo que esse véu

é levantado. O descobrimento mais assombroso que talvez tenham feito os que estudaram a arte da infância durante estes últimos anos é que, genericamente falando, esta arte começa por ser universal e só gradualmente se diferencia, de acordo com a nacionalidade ou a religião. Até aos sete anos, ou mesmo aos nove, não se observa nenhuma distinção específica entre os desenhos das crianças de todas as partes do mundo. A criança é humana e desde a sua infância exprime-se numa linguagem universal de símbolos. Eis aqui, parece-me, uma demonstração flagrante da nossa humanidade comum que ainda não atraiu suficientemente a atenção. Essa unidade fundamental de sentimentos e de expressão nas crianças de todas as nações indica positivamente a existência de uma base psicológica sólida sobre a qual podemos fundar um mundo humano, unido por laços naturais.

Isto é apenas um exemplo do gênero de verdade que podemos estabelecer através da investigação científica e propagar pelo mundo inteiro. Mas nós temos necessidade de instituições no seio das quais possam ser realizadas essas investigações e também de homens e mulheres dispostas a trabalhar nessas instituições. Eu diria até, para demonstrar o valor da nossa tese — segundo a qual a atividade criadora deveria ser a base de toda a educação —, que temos necessidade de alguma coisa mais do que institutos de investigação. Nós temos necessidade, nas diferentes partes do mundo, de escolas experimentais em que possam ser postas à prova as nossas teorias.

não quero dar aqui a impressão de que nada se fez ainda para levar adiante esta idéia. Muito ao contrário, em quase todos os países encontramos pequenos grupos que se esforçam por realizar os nossos ideais. Sei, por experiência, que tais grupos existem na França, na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Canadá, na Nova Zelândia, na Alemanha, na Áustria, na Itália, no Brasil, em Cuba, na Argentina, no Japão. Nós representamos já, portanto, um movimento educativo que se estende pelo mundo inteiro, e a nossa tarefa imediata é a de coordenar os esforços de todos esses grupos separados (...).

Estamos convencidos de que não representamos interesses limitados, de que nos esforçamos, muito pelo contrário, por reconstruir todas as formas de educação, partindo de um princípio novo, ou de que queremos, ao menos, introduzir em todas as formas de educação um método novo — a educação pela Arte. Consideramos ter boas razões de ordem psicológica para afirmar que os métodos de edu-

cação devem ser reorientados, a fim de que toda a gama de faculdades humanas — tanto as dos sentidos como as intelectuais, as criadoras tanto como as construtivas — possam exercer-se e desenvolver-se harmoniosamente, a fim de que todos os homens se conformem às normas de beleza, que são as únicas, neste mundo de interesses em conflito, objetivas, universais e unificadoras. Rejeitamos energicamente a a-cusaçao — que talvez formulem — de não sermos mais do que uns idealistas desprovidos de senso prático. Idealistas, é com orgulho que o somos; mas o nosso idealismo funda-se sobre a evidência dos fatos tanto quanto sobre as aspirações, e, com apoio de cada uma das nossas convicções, apresentamos fatos irrefutáveis. não podemos fazer nascer neste mundo perverso uma nova raça de anjos; a matéria-prima que nos dão para modelar é de natureza imperfeita. Mas mesmo o perverso, estamos certos, cederá se fôr submetido a uma disciplina estética, e a virtude moral constitui o resultado positivo da contemplação habitual do Belo. como Schil-ler disse na sua última carta, tão eloqüente, o homem não se satisfaz unicamente com aquilo que lhe agrada: "ê ele quer proporcionar alegria, primeiramente, sem dúvida, com o que lhe pertence, mas, em seguida, graças ao que ê ele próprio é". "Assim como a forma se lhe apresenta do exterior, pouco a pouco, na sua habitação, nos seus móveis, nas suas roupas, assim ela acaba por tomar posse do próprio homem, transformando primeiramente o homem-exterior e depois, finalmente, o homem-interior. O sobressalto desordenado da alegria torna-se uma dança; o gesto informe, um discurso mimado cheio de graça

e de harmonia; os ruídos confusos desenvolvendo-se, começam a obedecer a um ritmo e a fundir-se num canto". É o triunfo da forma sobre o caos material, sobre o caos moral e finalmente sobre o caos social. Se se admite que é a necessidade que atrai o homem para a sociedade, prossegue Schiller, "e que é a Razão que implanta nele os princípios sociais, só a beleza, porém, pode conferir-lhe um *caráter social*. Só o gosto pode introduzir a harmonia na Sociedade, porque cria a harmonia no indivíduo. toda outra forma de

percepção divide o homem, porque se funda exclusivamente sobre os seus sentidos ou sobre o seu intelecto; somente a percepção do Belo o torna um todo, porque as suas duas naturezas se devem harmonizar no Belo. todas as outras formas de comunicação dividem a sociedade porque se restringem exclusivamente quer à sensibilidade individual, quer à habilidade pessoal de seus membros, isto é, o que distingue um homem de outro. somente a comunicação do Belo une a sociedade, porque o Belo agrega o que é comum a todos". (27ª carta.)

.. Tal é o princípio universal ou a lei natural sobre a qual fundamos a nossa Filosofia da educação (...) e o único fim que nos propomos é tentar, graças à ação unificadora das artes, estabelecer a paz universal. HERBERT READ — (*Atualidades Pedagógicas*, São Paulo.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL ESTA LONGE DE DESEMPENHAR A SUA VERDADEIRA MISSÃO

O ensino secundário brasileiro-está longe de desempenhar sua mis-

são. E não a desempenha por causa, em grande parte, das deformações dos exames, no seu espírito e na sua forma.

Entre as exigências vitais do ensino secundário brasileiro, figura a mudança radical, no espírito e na forma, dos exames a que são periodicamente submetidos os alunos. O exame escolar, como se sabe, é o procedimento pedagógico destinado a avaliar o saber ou a habilidade que se pressupõe tenham sido normalmente transmitidos aos alunos pelos professores, durante o período letivo.

Empregado desde a mais remota antigüidade, o exame escolar tem sido, nas últimas décadas, objeto de sérias investigações científicas e técnicas em vários países, visando ao conhecimento de sua estrutura sócio-pedagógica e de sua validade instrumental. O exame vem sendo, por sua vez, examinado. O julgamento começou com os trabalhos de Binet e prossegue com lentidão. Tudo leva a crer, porém, que o veredito será como um toque de "juízo final". Em nosso país, pouca coisa tem sido feita nesse sentido fora do campo teórico, não obstante ser essa tarefa, entre nós, de máxima e imperiosa necessidade.

Dois são os processos em uso no ensino secundário para a realização de exames: 1º — o tradicional, caracterizado pela demonstração, nas disciplinas correspondentes às ciências exatas, ou pela dissertação, nas disciplinas literárias; 2º — o moderno, que consiste no emprego de provas objetivas, ou seja, os testes.

esses dois processos são, via de regra, por falta de normas científicas e tecnicamente estabelecidas, sujeitos, em grande proporção, à escolha e orientação dos próprios professores. Nes-

te particular, a liberdade de cátedra é um fato positivo no ensino secundário brasileiro.

Os tratadistas costumam qualificar o primeiro processo de "termômetro sem escala", pois nele o subjetivismo do professor impera de maneira quase absoluta. E esse subjetivismo, esse "coeficiente pessoal" a causa de espantosas discordâncias de critério na avaliação das provas. São conhecidas as experiências, realizadas sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, reveladoras de tais discordâncias. No livro "Examens et Con-cours", seu autor, J. B. Piobetta, relata o caso de 166 provas julgadas por dois examinadores, das quais somente 20 tiveram de ambos a mesma nota. Nas 146 restantes, as notas divergiram de um ponto em 29 provas; de dois em 26; de três, em 33; de quatro a seis em 21; e assim por diante. Mas as discordâncias não ocorrem apenas entre dois ou mais examinadores. O mesmo examinador, passado algum tempo, pode variar de critério na avaliação das mesmas provas trasladadas para outras folhas por mãos diferentes, com a fisionomia do texto original. É o caso do professor que em 27 provas, criadas as circunstâncias acima descritas, somente em 7 deu a mesma nota, mudando, assim, de critério em outras 30 provas, não raro com larga margem de diferença.

No processo das provas objetivas, também chamado de "termômetro com escala", o subjetivismo perde muito de sua influência. não deixa, contudo, de apresentar deficiências graves, como tem sido amplamente demonstrado por estudiosos do assunto.

Mesmo considerando-se o exame estritamente como técnica, não deve-

ria dispensar-se o professor — e isso, para infelicidade de milhares de jovens brasileiros, raramente acontece — do conhecimento profundo, di-lo Jules Simon em "La réforme de l'enseignement secondaire", das diversas formas que assumem "a timidez, a lentidão de raciocínio, a falta de memória, defeitos que não implicam, necessariamente, ignorância ou incapacidade".

É óbvio, entretanto, que o exame não constitui tão-somente uma técnica pedagógica. É, antes e acima de tudo, uma "situação social", de decisiva influência no processo e no desfecho do exame. O professor tem a obrigação de levar em conta essa situação social, em cujo bojo, aliás, se encerra o objetivo primordial do exame, que não é a avaliação de quantidades, mas sim a de qualidades. um aluno pode não conhecer, ou pode conhecer mal, a maior parte de uma prova e, não obstante, estar satisfatoriamente dotado dos conhecimentos essenciais da respectiva disciplina. Seu passado escolar poderá contribuir para a elucidação de dúvidas. Constatado o razoável domínio da matéria pelo aluno, deverá ele, por uma circunstância fortuita, ser reprovado? O objetivo primordial do exame responde a essa indagação. De fato, tal objetivo consiste na avaliação da maturidade do aluno relativamente a determinado estágio cultural, isto é, na apreciação do desenvolvimento harmônico da sua personalidade.

desse ponto de vista, mais vale a demonstração de inteligência, de senso lógico, de sensibilidade, de esforço,

de caráter, do que a exatidão ou a extensão de conhecimentos formais. A verdade é que semelhantes resultados muitas vezes outra coisa

não são senão o fruto de mera capacidade memorizadora. Devem ser lembrados, nesta altura, os seguintes conceitos de Jacques Maritain: "A qualidade de modo ou estilo (do ensino) é de muito maior importância do que a quantidade de coisas ensinadas. A especialidade que se introduz nesta esfera (no curso secundário) é uma violência ao mundo dos jovens. não dá resultado exigir de todos os alunos o mesmo afinho no estudo e o mesmo progresso em todos os itens do currículo".

Mas os professores escravos de programas enciclopédicos, envolvidos no cipoal das chinesices regulamentares, são compelidos a perder de vista a finalidade essencial da educação. Cada qual é obrigado a fazer dos alunos especialistas em sua disciplina. um ensino, que deveria ser exclusivamente formativo e humanístico, torna-se deformativo e desumano. um aluno aprovado em nove de dez disciplinas e, na realidade, educado em todas elas, perde um, dois, ou mais anos, como se tal coisa não constituísse uma monstruosidade pedagógica.

À luz dessas considerações, prossegue o entrevistado, pode-se dizer que o ensino secundário brasileiro longe está de desempenhar a sua verdadeira missão. E não a desempenha por causa, em grande parte, das deformações dos exames, no seu espírito e na sua forma. Estas deformações têm três origens principais. A primeira reside no mecanismo dos exames, que pouco ensejo dá ao aluno de demonstrar o desenvolvimento daquelas qualidades. As provas são intelectualistas. Surge a sorte como fator de êxito. A sorte, e também a fraude, esta cada vez mais generali-

zada, atestando eloqüentemente a inadequação dos exames na sua constituição atual, ao espírito do tempo.

Outra origem está na mumificação da própria escola. A escola secundária brasileira — acrescenta — distancia-se da vida muito mais do que a terra do sol. Professores e alunos não se conhecem a não ser, e ainda assim superficialmente, como tais. Não há comunhão afetiva e social entre eles. Só se encontram rapidamente, na hora de aula. Salvo honrosas exceções, o professor é um ditafone e o aluno um disco de gravação. Os grandes problemas da adolescência não são levados em conta. É por isso que Paul Arbousse-Bastide recomenda que os professores secundários, além de especialistas em suas matérias, devem sê-lo também na psicologia dos adolescentes. E a falta desse conhecimento que transforma muitos bons professores em algozes inconscientes de alunos seus, destruindo-lhes grandes esperanças ou arrasando-lhes o futuro. Não há coisa pior: as conseqüências funestas. Os casos de suicídio de estudantes em virtude de injustificados fracassos em exames não são tão raros como se imagina. Não é hiperbólica a imagem de Jules Payot de que o caminho que conduz às escolas superiores da França "está semeado de cadáveres e de feridos, cuja energia fica, com freqüência, irreparavelmente prejudicada".

não açodem à maioria dos professores

os distúrbios orgânicos, morais e intelectuais que sofrem os alunos por ocasião das provas, o ambiente fúnebre ou policialesco que ordinariamente as cerca, as tensões nervosas no seio da família. esse conjunto

de circunstâncias formidáveis é geralmente ignorado pela maioria dos professores que, por falta de compreensão desse verdadeiro sócio-drama, concorrem para grandes males.

A última origem das mencionadas deformações dos exames acha-se, como diz Medeiros e Albuquerque, "nos fatos de capricho e vingança". "São freqüentíssimos", acrescenta êle. Determinam-nos sobretudo a displicência ou a indisciplina de alunos, faltas venais, próprias da idade, cujo castigo só tem explicação no farisaísmo da organização do ensino e na psicopatologia profissional.

Prosseguindo em suas ponderações, o prof. Rovai disse que esse quadro sombrio sugere a imediata modificação dos exames no ensino secundário brasileiro, no seu espírito e na sua forma. Os adolescentes não podem ficar à mercê de fatores tão estranhos e tão perigosos à sua formação, que deve processar-se numa atmosfera limpa e saudável.

Mas, como não se inventou até hoje recurso que substitua vantajosamente o exame, impõe-se um estudo amplo, científico e técnico de sua estrutura e funcionamento, para corrigirem-se-lhe os defeitos. Uma providência preliminar poderia ser tomada desde logo. O estabelecimento de "tribunais pedagógicos", destinados ao reexame de alunos reprovados em circunstâncias especialíssimas. Por exemplo: a falta de décimos numa nota de conjunto tendo sido o aluno aprovado em todas as disciplinas, ou a mesma falta em uma ou duas disciplinas, obtido o conjunto. Seria um ponto de partida para o estudo sugerido. E excelente ponto de partida, porque abrange a área onde se produzem os maiores absurdos.

De fato, não se pode admitir como incontestavelmente válida uma reprovação representada pelo déficit de um décimo numa nota. não existe critério humano ou instrumento de precisão capazes de medir o "espírito" com um rigor que não se encontra nem mesmo nas mensurações da matéria bruta.

não será exagero afirmar que 70% das reprovações resultam desse rigorismo. É fácil imaginar o que isso representa de ruinoso para o moral dos alunos, para o conceito da escola e para a economia da sociedade.

Os "tribunais pedagógicos" constituir-se-iam de professores de ilibada idoneidade moral e de incontroversa competência profissional, escolhidos, de preferência, entre aposentados, por apresentarem condições ideais de isenção de ânimo e de experiência pedagógica. A opinião pública e, principalmente, os pais dos alunos, seriam instruídos a respeito do nenhum des-douro da medida em relação aos professores

recorridos. Aliás, devem os professores saber que "a arte de examinar implica qualidades muito diferentes daquelas requeridas pela arte de ensinar; pode-se ser um excelente professor sem que se seja um bom examinador, não devendo haver nisso motivos para ressentimentos".

O recurso é uma instituição democrática, que precisa ter mais ampla e efetiva aplicação na vida escolar. "No poder judiciário — escreve Medeiros e Albuquerque — a apelação de um juiz para a instância superior não importa injúria ao juiz inferior. O superior não tem dúvida alguma em dar sentença contrária ao primeiro. Se, porém, no magistério um aluno reprovado dá um examina-

dor por suspeito e pede novo exame, os outros lentes se declaram solidários com o colega, que seria desautorado se se cassasse o seu julgamento". Ora, essa mentalidade retrógrada, antidemocrática, desumana, precisa ser modificada. O aluno deve ter garantias contra riscos de cuja existência nenhuma culpa lhe cabe. E o professor só terá motivos para alegrar-se com o novo julgamento, pois a verdade é que em todo exame escolar dois são os julgados: o aluno e o professor. Até aqui, apenas o julgamento do aluno tem sido posto em relevo. O professor

permanece envolto numa imunidade quase absoluta, que só danos traz ao magistério, por garantir a todos os seus elementos os mesmos privilégios, sem distinguir méritos. ALBERTO ROVAI — *(folha da Manhã, São Paulo)*.

COOPERATIVAS ESCOLARES

Nasceu o cooperativismo escolar na França, depois da primeira guerra, sob a ação do inspetor de ensino Profit, com objetivos essencialmente pedagógicos: a educação pela ação, a formação do indivíduo pela sua própria vida. "É a experiência da criança trabalhada por sentimentos sólidos e ativos", levando a virtudes e hábitos de vida em comum, a saudáveis tendências solidaristas. As cooperativas rurais são uma decorrência do movimento cooperativo de consumo, visando à eliminação do intermediário. Surgiu em 1944, na Inglaterra, iniciado por 28 operários tecelões, em Rochdale: a Cooperativa dos Pobres Pioneiros de Rochdale. Ampliado também aos meios rurais, expandiu-

se o cooperativismo pelo mundo, constituindo, em numerosos países, fator de progresso social.

Tipo de Cooperativas Escolares

São tipos principais: cooperativas de consumo e de produção ou de trabalho. Mas, a expressão cooperativa escolar já é uma denominação tradicional, com seu claro poder de síntese, expressão que resume e identifica, de maneira sugestiva, um sistema de idéias pedagógicas novas. É o tipo que o Ministério da Agricultura preconiza por envolver, em seus objetivos, não só campo de ensino, levando à autodisciplina dos alunos, como à auto-suficiência, na esfera da escola e do consumo pessoal e doméstico e da capacitação agrícola.

Objetivos

Aplicam-se à escola os mesmos princípios que norteiam qualquer cooperativa. Nas cooperativas escolares, o objetivo educativo é o fim e o econômico é o meio, um instrumento de educação ativa. Visam a despertar e a manter vivo o sentimento de solidariedade moral e social. São consideradas as cooperativas escolares, pelos educadores, como instrumentos preciosos de educação geral, de educação econômica e de educação cívica. Cabem, pelas suas altas finalidades, dentro da concepção dessa escola nova ou ativa.

As cooperativas escolares têm um duplo caráter de utilidade e de educação como processo econômico de aquisição e de distribuição de material didático nas melhores condições de qualidade e preço.

São os alunos assessorados pelos professores têm liberdade de ação,

naturalmente com as limitações naturais, de vez que a cooperativa funciona dentro da escola e é um órgão educativo. As práticas agrícolas entram também em sua órbita de ação, por conta própria ou em consonância com os clubes agrícolas, que podem integrar seus objetivos. Agindo, atuando, fazendo, a criança adquire qualidades de receptividade, de discernimento, de iniciativa e de disciplina. A cooperativa escolar modela futuros cidadãos, conscientes e ativos, convictos de que a pessoa humana deve merecer acatamento e mover-se num clima democrático, de mútua compreensão, de disciplina social livremente consentida, de ação livre, mas limitada pelo direito dos outros. Aprende que as necessidades devem ser satisfeitas de modo justo, com a distribuição das utilidades e a prestação de serviços nos melhores condições de qualidade e preço. Trabalhando sem fito de lucro, formam uma mentalidade nova, que suavizará ou humanizará os contatos na vida cotidiana. É, assim, o cooperativismo escolar aplicação dos métodos da escola vital. Complementa o âmbito da escola ativa — movimento de reação no sentido de colocar a criança, desde a escola, dentro da vida, aproveitando a atividade espontânea, pessoal e produtiva da criança.

O cooperativismo escolar contribui para:

1º — A educação vocacional, além de dar à criança a noção e a intimidade dos temas sociais e morais;

2º — Dar a maior experiência e acuidade para a solução dos problemas concretos da vida moderna, do ângulo econômico. Possibilita, ademais, aos professores, o emprego de

técnicas educativas novas, como sejam as reuniões em assembleias gerais e conselhos de administração, diretorias executivas, conselhos fiscais, comissões várias, dirigidas esses órgãos pelos próprios alunos, discretamente assessorados pelos professores; excursões, festas, trabalhos agrícolas, trabalhos manuais, etc.

3º — Criar ambiente para meios de atividade, novas motivações. No domínio rural, é fácil aprender o alcance da aplicação de métodos técnicos nas hortas, nos pomares, na agricultura de subsistência, isto é, agricultura para fornecer produtos essenciais à alimentação humana.

O professor estabelecerá o critério dos grupos ou círculos de estudos, isto é, reuniões com alunos de 10 ou 12 anos, que serão esclarecidos (de preferência os mais velhos e de maior capacidade) pelos professores

ou por um aluno mais adiantado e amadurecido. Nessas reuniões serão expostos os objetivos da cooperativa escolar, sua necessidade e alcance no meio, etc. Reuniões paralelas ou concomitantes poderão os professores fazer, junto aos pais de alunos. Poderão dirigir-se primeiramente aos pais.

Explicar-se-ão aos pais as características fundamentais do cooperativismo de adultos em geral, e em particular, o escolar.

Pequenas publicações volantes poderão também ser um veículo adequado a alunos e pais.

Encontrada receptividade, preparado o meio, uma comissão de alunos capazes elaborará os estatutos. estes serão debatidos em uma assembleia

geral preparatória, ou uma assembleia definitiva de fundação.

A cooperativa escolar terá seu capital próprio, sua administração integrada por alunos, tal como o aconselham os modelos de atas, estatutos, etc, do Serviço de Economia Rural e Departamentos estaduais.

A cooperativa escolar terá sede na escola e área de ação na mesma, tendo os professores sobre ela uma ação discreta de orientação e assessoramento.

Adquirirá o material escolar periodicamente, mediante listas organizadas pelos professores, segundo as necessidades dos alunos e da escola.

uma vez organizados os estatutos da cooperativa escolar, far-se-á uma assembleia geral, à qual competirá apreciar o trabalho da comissão encarregada de estabelecer os estatutos, aproveitando-os, apresentando emendas, ou até, recusando-os. Haverá um presidente da assembleia e um secretário, que redigirá a ata de constituição da cooperativa. Os estatutos não precisam integrar a ata e devem ser assinados pelos mesmos alunos que assinaram a ata ou pela comissão que para isso foi designada pela assembleia de fundação.

Em seguida, o presidente eleito da cooperativa enviará requerimento ao Diretor do Serviço de Economia Rural do Ministério da Agricultura, solicitando registro da nova entidade. Juntamente com o requerimento serão enviados: a ata de constituição, os estatutos e relações dos cooperados com as respectivas qualificações e endereços.

Essa documentação deverá ser organizada em 3 vias: 1ª, Serviço de Economia Rural; 2ª, órgão estadual

encarregado do cooperativismo; 3*, arquivo da própria cooperativa.

A ata, os estatutos e a lista nominativa devem ser autenticados pelos diretores da escola, grupo escolar ou instituto de ensino, isto é, o diretor deve colocar o seu visto ao pé de cada um desses documentos.

todas as folhas serão rubricadas pelo presidente da cooperativa. não há necessidade de qualquer selo. — Fábulo Luz FILHO — (*Correio da Manhã*, Rio).

A AÇÃO FEDERAL sobre O ENSINO SECUNDÁRIO ATE 1930*

A reforma Benjamim Constant, como vimos, previa a possibilidade de os exames de madureza realizados nos estabelecimentos estaduais darem os mesmos direitos de matrícula nos cursos superiores que o exame de madureza prestado no Colégio Pedro II. Essa equiparação, portanto, tinha um significado bem delimitado enquanto peça do projetado mecanismo aperfeiçoador do ensino secundário que analisamos.

Fora desse mecanismo, cujas peças fundamentais eram, justamente, o exame de madureza e a equiparação, nenhuma ação federal se pretendia sobre

os estabelecimentos estaduais. E, se pela atribuição ao exame de madureza, prestado nos estabelecimentos estaduais, do mesmo valor do exame de madureza feito no Pedro II, ficava intocado o princípio federal da autonomia dos Estados, pela prestação, nos estabelecimentos oficiais — o federal ou os estaduais equipara-

* O presente trabalho inclui igual estudo na esfera do ensino superior, editado anteriormente pelo periódico que extraímos essa segunda parte.

dos, — do exame de madureza dos alunos dos estabelecimentos particulares, ficava respeitada a liberdade do ensino privado, através da desnecessidade de equiparação destes últimos.

Mas, antes que se realizasse o exame de madureza, para que não apenas os alunos do Pedro II tivessem a necessária habilitação para ingresso nos institutos de ensino superior, impunham-se os exames de preparatórios, equivalentes, para os alunos provenientes de outros educandários, aos exames finais do estabelecimento federal.

A realização das provas dos candidatos a preparatórios juntamente com os exames finais dos alunos do Pedro II, atendia apenas ao caso do Distrito Federal. Assim, prevêm-se exames de preparatórios fora do Pedro II, primeiro, pela reforma dos cursos jurídicos de janeiro de 1891, nos cursos anexos das Faculdades de Direito e "nos ginásios particulares a este equiparados por decreto do Governo", e, em seguida, nos estabelecimentos estaduais, independentemente de equiparação, pelo Decreto nº 1.389, de 21 de fevereiro de 1891, que "torna extensivo aos estabelecimentos oficiais dos Estados" o disposto na citada reforma dos cursos jurídicos, sobre exames de preparatórios nos colégios particulares.

Poderíamos, dessa forma, falar em duas espécies de equiparação, com referência ao período em que vigorou a reforma Benjamim Constant: a dos estabelecimentos estaduais, concebida em função do exame de madureza, e a dos estabelecimentos particulares, relativa apenas aos exames de preparatórios e, portanto, vigorante somente para o período anterior à

exigência de aprovação em exame de madureza para ingresso nos cursos superiores.

O propósito de restringir ao reconhecimento do exame de madureza, prestado nos institutos estaduais, a ação central sobre o ensino secundário de iniciativa não federal, adquire maior vigor com a promulgação da Constituição de 24 de fevereiro. E por causa disso, apesar do Decreto nº 14.389, — aliás anterior de três dias apenas à data da Constituição — para que os exames de preparatórios prestados nos estabelecimentos estaduais tivessem validade para ingresso nos cursos superiores, antes do início da exigência de exame de madureza, foram necessários em cada oportunidade atos especiais que os permitissem.

E vimos que, em relação aos exames de preparatórios permitidos pelo Decreto n.º 1.389, a maioria dos Estados se mostrou desinteressada na organização das bancas na forma prevista, o que ocorreu, segundo o depoimento do então Inspetor Geral de Instrução, justamente por motivo da promulgação da Constituição, em face da qual os Estados teriam autonomia no que dissesse respeito ao ensino secundário.

Pelo menos em parte, decorreu do mesmo motivo, sem dúvida, o fato de que, somente em 1892, pela primeira vez, dois Estados requerem e obtêm a equiparação dos institutos de ensino secundário por eles mantidos: o Pará e Minas Gerais. Os decretos que concediam a prerrogativa invocavam em ambos os casos a reforma do ensino secundário, o citado dispositivo da reforma dos cursos jurídicos que previra a equiparação de estabelecimentos particulares para o fim de realização de exames de preparatórios, e o decreto acima referido, que

autorizou a realização dos mesmos exames nos institutos oficiais dos Estados.

Mas o motivo principal do reduzido movimento de equiparações até 1897 residia certamente na dificuldade de os Estados adaptarem a organização de seus estabelecimentos ao padrão instituído pela reforma Benjamim Constant, se não mesmo na resistência a essa adaptação, por motivo de discordância da orientação prescrita pela reforma ou por mera incapacidade de aderir a seus objetivos em razão da persistência do conceito propedêutico do ensino secundário.

É mesmo lícito duvidar de que já em 1892 os Estados do Pará e de Minas estivessem capacitados e realmente dispostos a implantar em seus institutos de ensino secundário o plano de estudos da reforma Benjamim Constant, o "ensino secundário integral" da inspiração positivista do seu autor. A acomodação a esse plano seria, assim, incompleta, imperfeita, não resultando verdadeiramente de adesão aos princípios da reforma.

O interesse principal, senão exclusivo, que motivava o empenho de equiparação seria assim a obtenção do privilégio de realização de exames que dessem direito de matrícula nos cursos superiores, o que correspondia melhor ao conceito predominante que se admitia para o ensino secundário.

É dentro do quadro constituído pelo referido conceito que, mais plausivelmente, podemos admitir persistisse em manifestar-se o desejo ou convicção de autonomia, da parte dos Estados.

Desta afirmativa podemos considerar uma corroboração o projeto do senador Américo Lobo, de 1892, e que antecipa assim de dez anos, para o

ensino secundário, o projeto Félix Gaspar, a que antes aludimos. Segundo esse projeto, as aprovações do exame de madureza ou os títulos de bacharel dados pelas instituições de ensino secundário que se organizassem nos Estados, e que fossem criadas ou reconhecidas pelos Governos estaduais, habilitariam à matrícula nas escolas de ensino superior.

E "no caso de não se tornar efetiva a exigência do exame de madureza", acrescentava o projeto, o Governo do Estado seria competente para mandar proceder aos exames de preparatórios indispensáveis, nas instituições que ele criasse ou reconhecesse, assim como para fiscalizá-los, produzindo as aprovações obtidas todos efeitos, "dentro e fora dos Estados".

O projeto, se transformado em lei, teria, como se vê, realizado a competência estadual em matéria de ensino secundário, como estabelecido estava na Constituição. E o seu fundo pedagógico, por sua vez, era claramente constituído pela concepção preparatória do ensino secundário, tornada ainda mais flagrante no aditivo da Comissão de Instrução do Senado, segundo o qual os exames, para gozarem das regalias concedidas, deveriam ser realizados perante professores escolhidos pelas congregações dos institutos de ensino superior (34).

Em face do desinteresse da maioria dos Estados em obter a equiparação de suas instituições de ensino secundário, dirigiu o Ministro, em setembro de 1893, um Aviso-circular aos Governadores que começava assim: "Suscitando-se dúvidas acerca das condições mediante as quais podem

os institutos de instrução nos Estados ser equiparados ao Ginásio Nacional, bem como acerca da validade dos exames de preparatórios ali prestados, o Governo Federal tem por conveniente expor em síntese as disposições regulamentares em vigor sobre o

assunto que sobremodo interessa ao desenvolvimento da instrução". As disposições citadas são as da reforma do ensino secundário e da reforma dos cursos jurídicos de 1891.

"A verificação da exata e fiel adoção dos programas oficiais, continuava o Aviso, bem como da competência do pessoal docente incumbido de executá-los, verificação feita por comissários do Governo Federal, tem sido a base estabelecida para a expedição de decretos especiais conferindo a estabelecimentos estaduais, que preencham aqueles requisitos, as vantagens e regalias do instituto federal. Convém, pois, que os Estados, logo que tenham organizado, nesta conformidade, os seus estabelecimentos de instrução secundária, o comuniquem ao Governo Federal, a fim de que possa este mandar proceder às diligências necessárias para reconhecê-los e equipará-los ao instituto federal".

"Entretanto, prosseguia o Aviso, sendo possível que nem todos os Estados disponham de elementos para instituir cursos de instrução secundária moldados pela organização do Ginásio Nacional, o Decreto no 1.389, de 21 de fevereiro de 1891, completando o plano de organização que se contém naquelas disposições, reconhece, para matrícula nos cursos superiores, os exames de preparatórios feitos nos cursos oficiais de ensino secundário dos Estados, uma vez que sejam prestados de acordo com os programas do Ginásio Nacional".

(34) PRIMITIVO MOACIR, *a Instrução e a República*.

Finalmente, lembrava o Aviso o exame de madureza: "Cumpra lembrar, porém, que, *ex-vi* do decreto de novembro de 1890, somente o certificado de estudos secundários ou título de Bacharel, obtidos mediante exame de madureza, dará direito, a contar de 1896, à matrícula nos institutos de ensino superior, e, pois, cessará dessa data em diante a validade de quaisquer exames de preparatórios". (35)

O Aviso-circular surtiu algum efeito, ainda que um pouco demorado. Em setembro de 1894 é reconhecido o Liceu Cearense. Em 1896 são igualmente equiparados o Ginásio do Estado de São Paulo, o Liceu Paraibano e o Ginásio da Bahia. E em 1897 o Liceu Alagoano e o Liceu Piauiense.

Os atos de 1896 não fazem referência às disposições legais que lhe servem de fundamento. Mas é curioso assinalar que os de 1894 e de 1897 citam apenas o decreto de 1891 relativo à autorização de exames de preparatórios nos estabelecimentos estaduais, sendo de assinalar que tais exames, de acordo com a reforma BENJAMIM CONSTANT do ensino secundário, não deveriam mais realizarem-se depois de 1896, ou, no máximo, 1897.

Isso talvez deva ser interpretado como aceitação, pelo Governo Federal, do fato de que o móvel principal, ou mesmo exclusivo, da equiparação era o reconhecimento da validade dos exames de preparatórios realizados nos estabelecimentos estaduais. Tal aceitação coadunava-se com o crescente ceticismo em relação ao exame de madureza e às demais idéias da reforma BENJAMIM CONSTANT.

(35) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 2.º, pp. 121/2.

Mesmo programada a extinção dos exames de preparatórios, limitaria agora a ação federal sobre o ensino secundário seus objetivos, res-tringindo-os a fim de ajustá-los à concepção propedêutica desse ensino, face à qual não mais tinha razão de ser a exigência da "exata e fiel" adoção do currículo formativo ideado por BENJAMIM CONSTANT.

O decreto de reforma dos cursos jurídicos, devido a Benjamim Constant, previu que os exames de preparatórios seriam realizados também nos ginásios particulares "equiparados por decreto do Governo", como vimos. esse decreto, onde pela primeira vez se usa o termo equiparação, representa a primeira brecha aberta no princípio da liberdade do ensino secundário particular, adotado pela reforma Benjamim Constant, e teria sido também o primeiro passo no sentido da completa uniformização do ensino secundário de todo o país se a equiparação prevista não tivesse permanecido irrealizada.

Havia, de fato, manifesta má vontade da administração federal com referência à concessão de qualquer privilégio aos estabelecimentos particulares, resultando disso que nenhum destes obtivesse a equiparação de que cogitara esse decreto.

É por isso, também, que o projeto de lei do deputado SEVERINO VIEIRA, aprovado pelo Congresso no mesmo ano do citado decreto, é vetado pelo Executivo, apresentadas as seguintes razões: "Dar aos estabelecimentos particulares de ensino a faculdade de habilitarem alunos para estudos superiores, seria comprometer gravemente a causa da instrução pública

em nosso país, onde os institutos particulares de ensino secundário são, em sua generalidade, faltos de pessoal docente decididamente habilitado, dispõem apenas de fraquíssimos recursos materiais e carecem absolutamente de uma verdadeira orientação pedagógica. Efetuados os exames no seio desses institutos, cujos vitais interesses estão estreitamente ligados ao número de aprovações dos alunos, que constituem para eles o maior incentivo à confiança e freqüência pública, não fora lícito considerar o seu resultado como genuína expressão de um julgamento cabal e sincero". (36)

A atitude que tais palavras traduzem persistirá, ainda que sujeita a certas oscilações, pelo menos até 1899, quando se tornará definitivamente extensiva aos estabelecimentos particulares a equiparação ao Colégio Pedro n.

As oscilações aludidas têm sua ilustração no caso do Instituto Kōpke. este renomado colégio requereu, em 1893, a sua equiparação aos estabelecimentos oficiais para o fim de seus diplomas gozarem das mesmas regalias dos conferidos pelos últimos.

Sem dúvida para contornar a atitude pouco acessível da administração federal, dirigiu-se ao Senado. Alegava, em justificação de sua pretensão, entre outras coisas, o fato de seu currículo incluir todas as matérias do curso oficial.

A Comissão de Instrução do Senado deu parecer favorável ao pedido do Instituto Kopke, condicionando, no

(36) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 2.º, pp. 208/9 — "Acresce, diziam ainda as razões do veto, que o processo estabelecido no decreto legislativo contraria de frente o sistema adotado na última reforma do ensino, em virtude do uai as habilitações dos examinandos "rão avaliadas, com outra exatidão, edjante provas sucessivas de suficiência, finais e de madurez".

entanto, a equiparação à fiscalização das congregações dos institutos de ensino superior. Na discussão do projeto, informa PRIMITIVO MOACIR, foi pedido que a providência fosse extensiva ao Colégio Abílio e a todos os institutos que Sf organizassem segundo o programa e os métodos do Instituto Kōpke. Projeto e emendas são rejeitados antes que o Executivo o vetasse, como vetou o projeto Seve-rino Vieira. (37)

É o Executivo, no entanto, que, em 1895 — justamente o ano em que não é equiparado nenhum estabelecimento estadual — concede equiparação ao Instituto Kopke, justificando-a por meio de uma interpretação combinada dos dispositivos que estabeleciam a validade do exame de madurez nos colégios estaduais e dos exames de preparatórios nos particulares, e formulando, além disso, o parecer de que a obediência ao plano de ensino do Ginásio Nacional, a que se referia o decreto da reforma BENJAMIM CONSTANT, não poderia "ser entendida no sentido literal e restrito, qual seja o de reputar-se indispensável que os ditos estabelecimentos se adaptem exclusivamente aos programas e processos de ensino do Ginásio", pois isto "seria não somente contrário aos intuítos do legislador, como também oposto à índole do regime republicano". (38)

Havia assim, nessa concessão, duas surpreendentes retificações da atitude anterior da administração: a da negativa de concessão da prerrogativa de equiparação a estabelecimentos particulares e a da exigência "da exata e fiel adoção dos progra-

(37) PRIMITIVO MOACIR. *obr. cit.*. vol. 2.º, pp. 211/2.

(38) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 2.º p. 78.

mas oficiais", formulada mesmo em relação aos estabelecimentos estaduais, como vimos, pelo Aviso-circular de setembro de 1893.

Tanto a primeira como a segunda dessas retificações seriam possivelmente outras indicações das crescentes restrições que se vinham fazendo ao espírito e à estrutura da reforma Benjamin Constant.

De um lado significa que não mais se atribuía, com exclusividade, ao currículo de inspiração positivista imaginado por Benjamin Constant, aquele sentido formativo que o reformador pensara introduzir no ensino secundário brasileiro. E, de outra parte, equivalia a um precedente ameaçador da ampla liberdade do ensino de iniciativa privada.

Se aceitarmos como fato a excelência do trabalho educativo realizado no Instituto Kopke ((38-A), nem uma nem outra coisa contrariava, a não ser formalmente, o intento de aperfeiçoamento do ensino secundário que era o de Benjamin Constant. Mas, se dentro da persistente concepção meramente preparatória o precedente produzisse seus efeitos e, em consequência, depois do Instituto Kō-pke, outros colégios de padrão inferior recebessem, como decorrência de idêntica equiparação ou ao menos com base na reforma dos cursos jurídicos, a faculdade de examinarem candidatos a preparatórios, estaria ameaçado todo o esforço de aperfeiçoamento do ensino secundário.

(38-A) — João KOPKE mereceu de Rui Barbosa e de Rangel Pestana palavras elogiosas sobre seu trabalho como educador. O primeiro viu nele "a intuição, a ciência e a vocação de um Frbber" (Rui BARBOSA — *Queda do Império*, Rio: Ministério da Educação e Cultura, 1948 — pp. 119/27).

Tal não ocorre porque outros colégios particulares não recebem, antes de 1900, as regalias da equiparação, e porque, persistindo a atitude de desconfiança em relação a esses colégios, as sucessivas prorrogações dos exames de preparatórios restringiam a realização destes aos estabelecimentos oficiais.

Mas a tendência para ser dada aos colégios particulares *status* equivalente ao dos oficiais faz-se sentir cada vez mais acentuada. E, programada a extinção dos exames de preparatórios, vigorante a reforma BENJAMIM CONSTANT, teriam, no futuro, os alunos dos colégios particulares não equiparados de prestar exame de madureza nos institutos oficiais. Tal perspectiva não seria do agrado daqueles colégios, e, aduzindo-se a isso a circunstância de crescente descrença em torno daquela reforma, compreende-se assim que a equiparação pudesse vir a assumir um alcance maior em relação ao ensino privado, igualando este ao ensino público para todos os efeitos.

É o regulamento do Ginásio Nacional, de 1899, baixado de acordo com a autorização dada pela Lei nº 560, de 31 de dezembro de 1898, a qual mandava rever o regulamento deste ano, para o fim de permitir a realização de exames de madureza nos colégios localizados nos Estados, que estabelece a equiparação, em pé de igualdade, tanto dos colégios estaduais como dos criados pela iniciativa privada.

Cumprir observar que já o regulamento de 1898, baixado por AMARO CAVALCANTI na base de autorização da lei orçamentária do ano anterior, previra as condições para que "os certificados de conclusão de estudos

e os graus conferidos pelos estabelecimentos de instrução secundária fundados pelos Estados, associações ou particulares venham ou continuem a ter os mesmos efeitos legais que os dos estabelecimentos federais", portanto para serem os primeiros equiparados aos últimos.

Era a equiparação estendida aos colégios estaduais assim como aos particulares. Mas como o mesmo regulamento estabelecia que o exame de madureza teria lugar nas localidades onde existissem cursos superiores, visto como o *júri* do exame seria constituído de professores destes cursos, não era ainda a equiparação completa.

Era uma equiparação puramente nominal, pois os alunos dos estabelecimentos equiparados ficavam na dependência de um exame, prestado ante professores de curso superior, para neste terem ingresso. E note-se que o exame de madureza ficava assim com o caráter de exame vestibular, de certo modo, substituindo-se aos exames de preparatórios de cuja realização não participavam também os colégios particulares onde os candidatos tivessem estudado.

A equiparação completa, portanto, só ocorre com o regulamento de 1899, o qual, abolindo o *júri* de professores

do ensino superior, para o exame de madureza, permitiu que este exame tivesse lugar "em todas as cidades em que existirem cursos de ensino secundário federais e estaduais, e particulares equiparados aos primeiros". (39) Os alunos dos colégios particulares ficavam assim com a possibilidade de, na mesma localidade, fazerem o curso secundário e

adquirirem, por meio de exames oficiais, o direito de ingresso nos cursos superiores.

Mas, sobretudo, alcançando os colégios particulares, plenamente, a situação de instituições oficializadas, abria-se para eles a perspectiva de serem beneficiados com as sucessivas prorrogações do prazo de validade dos exames de preparatórios que o desgaste da idéia de exame de madureza permitia prever.

Desde o regulamento do Ginásio Nacional de 1898, prescrevia-se para a equiparação a observância das mesmas condições exigidas, para a equiparação dos cursos jurídicos, pela Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895. O assunto é regulado por instruções de 1899 (Decretos ns. 3.285, de 20 de maio, e 3.491, de 11 de novembro), consolidadas depois pelo *Código Epi-tácio Pessoa*.

Note-se que, logo em fevereiro de 1900, o antes citado Instituto Kopke tem cassada a equiparação anteriormente concedida, entre outros motivos, enunciados no decreto que promoveu a cassação, porque, face às instruções de 1899, não podiam subsistir os termos do decreto que concedera o favor, "no concernente à adoção do plano e programas de ensino".

É que a equiparação indiscriminada introduzira algo novo no panorama do ensino secundário brasileiro: o intento de uniformização de todo o ensino desse tipo, quer o dependente dos poderes públicos, quer o de criação da iniciativa privada, de acordo cora o modelo prescrito pelo Governo Federal.

não apenas por ter consolidado a equiparação tanto dos colégios parti-

(39) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3., p. 91.

culares como dos estaduais, e por ter introduzido nessa o sentido de uniformização de todo o ensino secundário nacional, a reforma Eptácio Pessoa marca uma nova etapa na evolução desse ensino, representando assim o término da fase começada com a reforma BENJAMIM CONSTANT. Também em relação ao currículo e a outras aspectos da organização didática do ensino secundário essa nova reforma teve o sentido de consumir o encerramento do ciclo iniciado, logo após 1889, pela primeira reforma republicana do ensino secundário.

O assunto da equiparação está regulado no próprio Código Eptácio Pessoa (*Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, de pendentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores* — Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901).

Os requisitos para equiparação ficam sendo, além de condições patrimoniais (dispensadas para os estabelecimentos estaduais) e de frequência, assecuratórias do funcionamento regular dos estabelecimentos, a observância "do regime e dos programas de ensino do estabelecimento federal".

E, sendo essas disposições gerais, aplicáveis tanto à equiparação de estabelecimentos de ensino superior quanto de ensino secundário, cumpre registrar, para documentar o sentido de uniformização do ensino secundário que a equiparação envolvia, que outros dispositivos estabeleciam que "em relação aos estabelecimentos de ensino secundário se observará mais o seguinte:

I— São de rigorosa observância nestes estabelecimentos as disposições do regulamento do Ginásio Nacional, relativas ao número e seriação

das disciplinas, a sua distribuição pelos anos do curso e ao número de horas semanais consagradas ao estudo de cada matéria.

II — A organização dos programas de ensino é da competência exclusiva da congregação do Ginásio Nacional (...).

III — São de estrita observância as regras estabelecidas no regulamento do Ginásio Nacional para a execução dos programas, bem como o disposto com relação aos exames de admissão, de promoções sucessivas, e de madureza. (...)"

Requerida a equiparação, o Governo nomearia um *delegado fiscal* para observar o estabelecimento no período de dois anos, durante o qual seria averiguada e relatada, semestralmente, a vida escolar em todos os seus aspectos, inclusive com referência ao corpo docente e aparelhamento didático.

Terminado esse prazo, poderia ser concedida a equiparação, após o qual o estabelecimento continuaria sujeito à fiscalização do delegado fiscal do Governo, cujas atribuições o Código de Ensino fixava e a Circular de 30 de abril de 1901 especificou melhor.

O currículo e a organização didática do ensino secundário, estabelecidos pela reforma Eptácio Pessoa, não fazem parte integrante do Código de Ensino, mas do regulamento do Pedro II (Ginásio Nacional) baixado pelo Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, como complementação do Código.

O currículo desse novo regulamento apenas em pormenores se distingue do de 1899, feito sendo já ministro EPTÁCIO PESSOA, e ao qual noa referimos anteriormente, dizendo que ele, salvo pequenas variações, será o currículo da educação secundária bra-

sileira até a reforma Capanema, e assinalando como sua característica marcante um enciclopedismo ainda . acentuado.

Além do currículo, e com referência ainda à organização pedagógica do ensino secundário brasileiro, a significação da reforma Epitácio Pessoa, na história da evolução desse ensino, consistiu em ter visado de um modo mais preciso, ainda que em "nível de aspiração" mais modesto, ao objetivo de superar a concepção preparatória.

Já estava então bem identificada essa concepção com a deficiência básica do ensino secundário, que se exprimia nos exames de preparatórios. não se esperava mais, no entanto, que ela pudesse ser corrigida, de chofre, pela instituição de um currículo pretensiosamente enciclopédico reforçado pela prova purificadora do exame de maturidade.

O que se visa é uma transição paulatina do regime de preparatórios para o de estudos secundários feitos com o caráter de curso regular, à obediência nesses estudos de uma idéia de *curriculum*, no sentido próprio da palavra. Em outros termos, o objetivo imediato é a substituição dos preparatórios pelo regime seriado ou, de promoções sucessivas, como então se chamava.

É um objetivo modesto, sem presunção de originalidade, pois o ensino seriado já estava previsto na reforma BENJAMIM CONSTANT. .. Mas, nesta última, êle é apenas um aspecto ou decorrência do plano de estudos inspirado na ordem lógica de classificação das ciências, de CONTE, e a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais resultava em que só nestes, e no Pedro II, se o pretendia impor diretamente: para o ensino secundário particular somente se previa, co-

mo mecanismo corretor da concepção preparatória, o exame de maturidade que seus alunos deveriam prestar em estabelecimento oficial.

Na reforma EPITÁCIO PESSOA, ao contrário, é da equiparação, estendida também aos estabelecimentos particulares, que se espera que o regime de estudos seriados se substitua, progressivamente, à simples preparação imediatista aos exames de habilitação para matrícula aos cursos superiores.

Os exames de maturidade são mantidos, cumpre observar, devendo realizarem-se no Distrito Federal perante o Colégio Pedro II, e, nas outras cidades, nos oficiais equiparados. somente quando estes últimos não existissem, poderiam tais exames ter lugar nos colégios particulares.

A equiparação, estendida tanto aos estabelecimentos estaduais quanto aos particulares, andava a par com a implantação progressiva do regime de estudos seriados nos institutos equiparados: um dispositivo do regulamento do Pedro II, a ser observado também nos colégios equiparados, previa que a admissão aos cursos se poderia fazer, sempre mediante exames, tanto à série inicial como às séries intermediárias.

Dar-se-ia, assim, à proporção que fosse crescendo o número de estabelecimentos equiparados, e desde que fosse

sendo reconhecida a superioridade do regime de estudos seriados, a substituição, por este, do sistema de preparação imediatista para exames de preparatórios.

Sob a regulamentação baixada por Epitácio Pessoa, começa, desde 1901, a ser concedida equiparação a numerosos estabelecimentos particulares e estaduais, crescendo ano a ano o número de colégios equiparados.

Mas, ainda uma vez, verá a administração federal malograr-se o seu intento de obter uma organização do ensino secundário que superasse a concepção preparatória, a qual tem ainda tamanha força ■— que determina as sucessivas prorrogações da exigência do exame de madureza em benefício dos exames de preparatórios, como vimos.

E a administração adota, em face dessas prorrogações dos exames preparatórios, a diretriz de limitar sua realização aos estabelecimentos oficiais, não concedendo a prerrogativa de realizá-la aos particulares.

Essa limitação obedecia ao propósito de dar a esses exames uma seriedade de que era evidente que eles cada vez mais se afastariam, se também nos colégios particulares tivessem lugar.

É incontestável e compreensível que o ensino secundário particular padecia, salvo porventura exceções, da mesma limitação daquela concepção preparatória, e, assim, voltava-se para os exames oficialmente reconhecidos como para o principal objetivo a ser conquistado.

A confirmação dessa afirmativa temos no uso que, de início, quiseram fazer certos colégios particulares, do dispositivo do regulamento do Pedro II que permitia exames de admissão a qualquer série do curso, após o ingresso no qual o aluno deveria continuar os estudos seriadamente.

Mais de uma vez foi o Ministro obrigado a dirigir-se a certos colégios ou a seus fiscais, a fim de evitar que alunos fizessem tais exames e, em seguida, se lhes concedessem certificados como se fossem de exames de preparatórios, o que constituiria uma burla da proibição de tais exames nos colégios particula-

res, e um emprego abusivo das prerrogativas da equiparação. (40)

A equiparação, portanto, não era procurada por motivo de uma adesão sincera e completa à idéia de ensino seriado, mas com o propósito de obtenção do direito de concessão de certificados e diplomas equivalentes aos do estabelecimento federal, para fins de matrícula nos cursos superiores, sem que os alunos dos estabelecimentos particulares precisassem para isso submeter-se a exames nos estabelecimentos oficiais, com intuítos outros ou por se sentir a ausência de Bignificação educacional de tais exames.

E para isso os colégios particulares, assim como os estaduais, abdicavam de quaisquer veleidades de autonomia pedagógica — para a qual, aliás, a maioria deles talvez não estivesse capacitada — para determinação de seus planos de ensino e dos demais aspectos de sua organização pedagógica.

E a administração federal aceitava essa abdicção, a fim de poder exercer, sobre o ensino secundário de todo o país um papel disciplinador e aperfeiçoador que lhe era imposto por sua posição em face do ensino superior, e que bem se coadunava com a concepção preparatória, e a fim de não se perder, pelo menos, a possibilidade de o ensino secundário preencher eficientemente sua função propedêutica ao ensino de nível superior.

E é dessa forma que a equiparação, estendida a todos os colégios, firma-se como instrumento da tendência à uniformização do ensino secundário em todo o país.

(40) V. *Decisões do Governo*, na parte relativa ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores: 1900, n.º 54 (de 26 de outubro), e 1901, n.º 18 (de 21 de abril).

Mas, note-se, essa uniformização não se fazia pela atuação interna de um amplo conceito unificador da educação secundária, mas pela influência externa e acidentalmente tornada absorvente da necessidade de os alunos dos outros estabelecimentos, além do federal, terem os exames neles realizados reconhecidos para efeito de matrícula nos cursos superiores.

O controle federal sobre o ensino secundário de todo o país, estabelecido pela reforma EPITÁCIO PESSOA e efetivado por meio da equiparação e conseqüente fiscalização dos estabelecimentos de ensino secundário, não alcança o objetivo de dar a esse ensino um sentido educativo próprio.

A equiparação, por meio da qual se visava a impor um tipo uniforme a todos os estabelecimentos de ensino secundário, não se mostrou instrumento eficaz para levar o ensino secundário brasileiro à adoção de uma organização que correspondesse à direção processo de desenvolvimento dos educandos segundo o critério de objetivos pedagógicos perfeitamente definidos. Operou contra isso a porta aberta dos exames de admissão a qualquer série do curso assim como a facilidade nas concessões de equiparação, ao que se acrescentavam as sucessivas concessões de exames preparatórios. (41)

(41) sobre a execução do Código Epitácio Pessoa, diz José Bernardino Paranhos da Silva (*Consolidação da legislação federal do ensino superior e do ensino secundário* — Rio: Tip. Revista dos Tribunais, 1918 — p. I) : "Avisos e ofícios os mais incongruentes, em fra-grante contradição com a letra e o espírito da lei, geraram na sua vigência tais abusos e incongruências que se fez necessária nova remodelação do ensino". — sobre o excesso de equiparações, dirá

A fiscalização, por sua vez, não conseguia sequer fazer com que os exames realizados nos estabelecimentos equiparados fossem mais do que formalidades ■— ao menos isentas do dolo — destinadas a dar aos alunos os certificados que os habilitassem à matrícula nos cursos superiores.

Nos relatórios ministeriais, pesquisados por PRIMITIVO MOACIR, encontramos farto material evidenciador do estado precário do ensino secundário e do reduzido rendimento da ação federal sobre o mesmo.

Já em 1902 dizia o Ministro SABI-NO BARROSO: "O ponto fraco do regime das equiparações reside todo na dificuldade de fiscalização. Sem tornar-se ela efetiva, melhor seria abolir o sistema". (41)

esse Ministro, de fato, procurara, por meio de circular do ano anterior, e em consonância com esse seu modo de entender, enquadrar a ação dos delegados fiscais dentro de uma estrutura de atribuições mais minuciosa

MAXIMILIA.NO, em 1915 (Primitivo Moa-cir, obr. cit vol. 4.º, p. 154) : "Por largo tempo figurou em lei a faculdade da equiparação dos institutos particulares de ensino secundário, sem que dela usasse o Governo, receoso dos seus efeitos. Passado esse período, que muitos anos não durou, enveredou o Governo pelo caminho das equiparações em massa e os seus atos mais pareciam alucinações de um transviado ou brinco de criança que resoluções ponderadas de quem tem a responsabilidade da administração. não houve colégio particular nas capitais, ou em longínquo centro dos Estados que, amparado pelo *delegado da zona*, ou representante do distrito eleitoral, nao fosse logo, sem qualquer dificuldade e sem mínimo exame, equiparado ao Ginásio Nacional". — Paranhos da Silva dá em seu livro a relação dos estabelecimentos particulares e estaduais que, ao ser decretada a lei Rivadavia, gozavam de equiparação: são, ao todo, 76 colégios dos quais 59 obtiveram a regalia depois de 1900, sendo 10 neste único ano e 20 em 1908 (obr. cit., pp. 553/5).

(42) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 116.

do que o tinha feito o Código Epitácio.

Mas êle mesmo se mostrava, em seguida, descrente da eficácia da fiscalização, quando dizia, no mesmo relatório: "Quem conhece o mecanismo desses colégios e a latitude que se pode dar ao disposto no art. 30 do Regulamento do Ginásio Nacional (exame de admissão a qualquer série do curso), sabe quanto é relativamente fácil reduzir o curso seriado a um ou dois anos e transformar o exame de admissão em verdadeira sucursal dos exames parcelados". (43)

Em 1903, o Ministro J. J. SEABRA, por sua vez dizia: "este desfalecimento (da instrução) foi-se acentuando pouco a pouco e nestes últimos anos agravou-se sobremaneira com o regime de equiparação de colégios". (44) E aduzia mais adiante: "Para a decadência do ensino secundário muito têm concorrido os colégios equiparados com a faculdade de darem certidão de exames válidos para matrícula nos cursos superiores, e o processo condenado de exame de preparatórios..." (45)

No ano seguinte o mesmo Ministro, ao reiterar suas acusações aos colégios equiparados, não esquecia de criticar também o estabelecimento federal, cujo ensino reconhecia "falho, improfícuo e defeituoso". "Se o ensino no Ginásio (Nacional) deixa tanto a desejar, o que dizer do ministrado nos colégios equiparados e dos que visam o preparo de alunos para os já famosos exames parcelados?" E citava as palavras de DUN-SHEE DE ABRANCHES, Diretor Geral de

Ensino, que resumia a situação do ensino secundário nas seguintes palavras: "o mau ensino no Ginásio, o péssimo ensino nos institutos equiparados, o nulo ensino revelado pelos mercadores avulsos de exames parcelados de preparatórios". (46)

E, ainda neste relatório, o Ministro chega a tomar a defesa da equiparação: "Entre as causas apontadas como justificadoras da decadência do ensino secundário, o regime de equiparação de colégios parece ter sido a que mais impressionou a Comissão de Instrução da Câmara dos Deputados... Sinto dissentir do modo de ver da comissão. (...) Antes das primeiras equiparações já o ensino secundário se achava anarquizado; já o que era dado no Ginásio Nacional se revelava fraco e improfícuo. Desta época para cá, o ensino não melhorou naquele instituto, tendo, ao contrário, piorado, como dizia o seu último diretor. Ora, se funciona mal o estabelecimento modelo, como exigir excelências dos que lhe são equiparados? Se o rebaixamento do ensino secundário dependesse apenas do mau funcionamento dos colégios equiparados, não haveria mister de um ato do poder legislativo suprimindo-os ou difi-cultando-lhes a organização; ao Governo,

incumbido de fazê-los fiscalizar, sobejariam recursos dentro da lei vigente para chamá-los ao cumprimento do dever..." (47)

Era o reconhecimento de que o problema não poderia ser resolvido por meio de fiscalização, apenas, mas que decorria de um mal mais profundo. "No Brasil considera-se ainda a instrução secundária como sim-

(43) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 118.

(44) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 93.

(45) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 95.

(46) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 96.

(47) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 98.

pies passagem obrigada para os que se destinam às profissões liberais; e como ao transpor o limiar dos cursos superiores se exige do candidato a exibição de um certo número de certificados de exames, transformou-se o nosso ensino secundário em uma perfeita indústria destes certificados". (48)

como sanar o mal? "O meio mais acertado... é deixar a instrução secundária entregue à iniciativa particular, desoficializar o Ginásio"... Essa opinião, que não era isolada, pois a idéia de liberdade do ensino continuava muito viva, seria idêntica à de Rivadávia, e a solução proposta pronuncia a que este faria adotar em 1911: "Estou firmemente convencido de que o ensino secundário e superior entre nós, dizia o Ministro, carece antes de tudo libertar-se da ação perturbadora dos poderes públicos; não pode continuar à mercê das modificações e alterações nele anualmente feitas de afogadilho e não raro consultando interesses limitados". (49)

Já o Ministro TAVARES LIRA, em 1907, ainda que concordando com o diagnóstico do mal básico do ensino secundário brasileiro, mostra-se pouco solidário com a pregação preparatória da próxima liberdade do ensino, que será adotada em 1911, com a lei RIVADÁVIA, apesar de indicar a medida que seria o único resultado benéfico dessa lei, a vigorar durante quatro anos: a instituição dos exames vestibulares.

Desprender o ensino secundário do superior, "exigindo para estes novos processos de habilitação, com a criação de exames verificadores de

capacidade" e atenuar "a ação maléfica dos estabelecimentos equiparados, pela proibição de novas equiparações e fiscalização séria dos que já a obtiveram" parecia a TAVARES LIRA "um dever iniludível, tão iniludível quanto a reforma do Ginásio Nacional, para que não se percam as suas tradições e seja um verdadeira tipo modelar..." (50)

Mas as idéias do Ministro TAVARES LIRA, que êle corporifica numa série de medidas, em 1908, as quais chegam a ser enviadas ao Congresso como projeto de lei (51) não têm maior repercussão. Estávamos maduros para a liberdade de ensino...

Do Ministro RIVADÁVIA são as seguintes palavras, no ano de 1910: "De fato, o ensino desceu até onde podia descer: não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se as duas fórmulas: bacharel quanto antes; dinheiro quanto mais" (52)... e o Ministro transcrevia um trecho do relatório geral do Congresso de Instrução Secundária reunido, no mesmo ano, em São Paulo: "Vê-se do precedente resumo das sessões que em todos os trabalhos do Congresso houve uma nota dominante, a da denúncia do torpe mercantilismo introduzido no ensino pelo regime da equiparação. Havia muito que as queixas eram gerais entre os educadores sérios; mas o primeiro brado de alerta partiu dos colégios particulares de

(48) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, Tol. 3.º, p. 98.

(49) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 103.

(50) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, pp. 104/5.

(51) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, pp. 107/8.

(52) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 71.

São Paulo, que lutavam com desvantagem contra a concorrência dos estabelecimentos venais". (53)

Mais adiante o Ministro pinta com mais minúcia certos aspectos da situação do ensino: "Nem mesmo a permanência nos colégios de ensino secundário durante os anos regulamentares para o estudo seriado das matérias que constituem o curso era uma realidade, e não o era porque o aluno, podendo fazer o exame de admissão a qualquer ano, não estando obrigado a começar pelo primeiro a fim de seguir a seriação natural do ensino, apresentava-se ao instituto do qual pretendia um título para penetrar nas escolas superiores, requerendo admissão a um ano qualquer, muitas vezes ao último, e, após um um exame de formalidades, em que marchavam de harmonia os desejos dos examinados e os interesses dos examinadores, tinha ingresso no colégio e daí a um ano ou dois estava habilitado a empreender a conquista da carta de bacharel ou doutor". (54)

O remédio para tudo isso seria liberdade de ensino, e a reforma de 1911 a condensa na *Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República*, elaborada pelo Ministro RIVADÁVIA.

Em relação ao ensino secundário, o objetivo da *Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República* (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911) era fazer com que esse nível de educação adquirisse um conteúdo próprio, deixando de ser mero está-

(53) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 71.

(54) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 3.º, p. 72.

gio preparatório do ensino superior. Para o estabelecimento oficial — que volta então à denominação de Pedro II — tal objetivo é formulado expressamente: os programas de seus cursos deveriam "revestir-se de caráter prático e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias".

Para o ensino secundário em geral a consecução do mesmo objetivo era esperada da extinção da equiparação e dos privilégios dos diplomas e certificados, concedidos sob fiscalização oficial, e da instituição, em lugar de tudo isso, do exame de admissão às escolas superiores.

O postulado sobre que se fundavam todas essas esperanças era, portanto, o de que, livre o ensino secundário das peias dos regulamentos impostos, enveredasse êle pelo caminho de um desenvolvimento funcional in-trinsecamente valioso. O exame de admissão dos cursos superiores, para cuja inscrição nenhuma exigência de comprovação de estudos secundários anteriores era feita, habilitaria "a um juízo de conjunto" (55) sobre o desenvolvimento intelectual e a capacidade do aluno para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituiriam o ensino das faculdades. Vê-se, assim, que tal exame deveria corresponder ao mesmo fim dos exames de madureza da reforma BENJAMIM CONSTANT, porém com um sentido muito mais liberal, pois, em vez de versar sobre as matérias de um currículo prescrito, visavam habilitar a um "juízo de conjunto" sobre o desenvolvimento e a aptidão.

Tal postulado exigiria, sem dúvida, condições outras da mentalida-

(55) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 24.

de coletiva e de seu reflexo pedagógico, que, infelizmente, não existiam, como fatos anteriores tinham demonstrado, nem podiam ser criadas, de improviso, pelo milagre da liberdade.

Haveria mais do que esse postulado e suas implicações, e do que o princípio de liberdade, que seria o único a traduzir legitimamente o sentido da Constituição., Palavras do Deputado ÊRICO COELHO, defendendo a reforma no Congresso, sugeririam que sim. "Seria embaraçoso ao Go--rño Federal, dizia êle, cassar as cartas de uns tantos institutos, adaptados ao padrão do Ginásio Nacional, que se desacreditaram. Foi mais fá-cil, mais conveniente e menos estrepito-oso arrasar o privilégio dos diplomas dos bacharéis em letras, não só os conferidos pelo Ginásio Nacional, como também por outros liceus a êle equiparados"... (56)

De qualquer maneira, compreende-se que os resultados da reforma não podiam ser satisfatórios. Pelo me-nos porque o exame de admissão às faculdades, na forma em que era estabelecido, não podia suportar, de melhor modo do que os exames parcelados de preparatórios, o peso da responsabilidade que se lhe atribuía:

(56) PRIMITIVO MOACIR, obr. cit., vol. 4.º p. 67 — No mesmo sentido MA-XIMILIANO dirá, em 1915: "Serviço relevante prestou a Lei Orgânica do Ensino tornando de nenhuma valia os exames ginasiais. Era, no momento, o meio rápido de acabar, sem litígios, com os privilégios dos equiparados." (Primitivo Moacir, obr. cit., 4.º, p. 90). — Convém recordar, finalmente, as palavras, ja citadas, do próprio RIVADÁVIA: "A situação não comportava paliativos, era necessária uma organização radical « sistemática ou melhor fora que o en-feño procurasse remédio para os seus males na própria anarquia e descrédito - que o avassalavam" (Primitivo Moacir, obr. cit, vol. 4.º, p. 74).

constaria êle, em termos da lei, de uma prova escrita, em vernáculo, "que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências".

Tal exame pretendia ser o substituto do exame de madureza, mas não conseguia ser mais do que uma reedição ampliada dos preparatórios, e isto nas faculdades oficiais (pois nas academias *elétricas* o ingresso era tão fácil como o ligar-se um simples comutador...). "O que outróra era um abuso (os exames de preparatórios), dirá em 1915 o Ministro MA-XIMILIANO, hoje se tornou lei. Acumulavam matérias (para fazerem exame de preparatórios num só ano) os imprevidentes e os precipitados: agora todos são obrigados a acumular" (57)

Os resultados da reforma Riva-dávia, portanto, foram os mais desastrosos. Sê-lo-iam menos, talvez, se a liberdade do ensino secundário não se tivesse acompanhado da do ensino superior, e se outras fossem as circunstâncias sociais e morais que condicionavam a educação nacional. Dadas estas circunstâncias, o fato incontro-vertível foi que a desoficialização de um e a do outro grau do ensino mutuamente se reforçaram para acen-tuar o estado de decadência da instrução.

"Se antes dessa lei, diria o deputado AUGUSTO PESTANA, no mesmo ano de 1915, mau era o ensino, deficiente o processo de exames, estando quase todo êle entregue à indústria particular, que mais se preocupava com a renda do instituto que com o rigor do estudo e o aproveitamento do aluno, após tal lei não mais existiu

(57) PRIMITIVO MOACIR, OBR. CIT., vol. 4.º, p. 88.

ensino secundário no país, salvo em raros institutos, raras exceções". (58)

Nessa ano de 1915, é a lei Rivadávia substituída pela lei elaborada por Carlos Maximiliano, o grande consti-tucionalista, que havia muito se vinha preocupando com as coisas do ensino, no Congresso.

* * *

Também em relação ao ensino secundário, a reforma Maximiliano reinicia o processo de ampliação das funções da administração federal de ensino, no sentido do exercício de atividade normativa e fiscalizadora sobre o ensino

secundário de todo o país.

Contrariamente ao Código Epi-tácio, no entanto, essa atividade não se orienta no sentido de uma rigorosa uniformização do ensino secundário. O pensamento de Maximiliano, sem cair nos excessos de Rivadávia, ainda é marcadamente liberal, sendo, ao mesmo tempo, realista e desambicioso, e demonstrando compreensão e tolerância face às deficiências do meio: "A lei é tanto menos imperfei-

ta quanto mais se adapta ao meio para o qual foi promulgada", diz Maximiliano.

Sua preocupação, relativamente ao ensino secundário, não é mais do que melhorar, ou firmar em bases menos precárias, o desempenho da função propedêutica ao ensino superior, função que o ensino de segundo grau vinha tendo como principal ou exclusiva. Coloca-se assim entre parênteses aquela inoperante obsessão contra os exames de preparatórios, que encontramos nas reformas Benjamim Constant e Epitácio Pessoa e, também, em certo sentido, na lei Rivadávia.

Quanto a isso, a interpretação de Maximiliano sobre as anteriores reformas Epitácio e Rivadávia exprime-se nas seguintes palavras da exposição de motivos da sua reforma: "Tínhamos outróra os exames gerais de preparatórios, com o inconveniente de prestarem os audazes protegidos dez exames de uma vez. Em vez de proibir a acumulação, introduziu-se o curso ginásial. Desmoralizou-se este com a prodigalidade das equiparações. (...) Instituiu-se, por isso, o exame de admissão (vestibular), em que o jovem é ao mesmo tempo inquirido em doze preparatórios". (59)

E, no seu primeiro relatório depois da reforma, exclamará: "Tornemos aos exames parcelados que prepararam sôlidamente as brilhantes gerações do Império e as primeiras figuras da República. Adicionemos uma conquista do progresso, o exame vestibular, que à porta das academias

(59) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 88.

(58) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 161 — sobre os efeitos da lei Rivadávia no Pedro II, diz Paranhos da Silva (*obr. cit.*, p. V): "A Lei Orgânica, aliás com o elevado intuito de estabelecer a concorrência entre o elemento oficial e o particular deste ramo de instrução, foi tão infeliz que acabaria fechando as portas do Colégio Pedro II, por falta de alunos, se não fosse a clarividência de Raja Gabaglia, dando no momento maior amplitude ao quadro de alunos gratuitos. Fora preferível então que se houvesse suprimido o ensino secundário oficial". — Em 1915, diria MAXIMILIANO: "Cumprer restaurar o glorioso Pedro II, que ora agoniza" (PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º p. 89), e, em outra ocasião, dirá que o Colégio "estava reduzido a asilos de meninos pobres" (Primitivo Moacir, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 167).

ainda joeira as incapacidades e faz cair as incompetências". (60)

Realmente, manter das reformas precedentes o que nestas houvesse progressivo e fosse conciliável com a experiência anterior, foi a preocupação de Maximiliano: assim, da lei Ri-vadávia conserva êle o exame de admissão às escolas superiores; do Código Eptácio Pessoa o ensino seriado, nos estabelecimentos oficiais, e a redução do currículo; da reforma Benjamim Constant a restrição da e-quiparação aos estabelecimentos estaduais; e da relativamente longa experiência brasileira de ensino secundário os exames de preparatórios.

O exame vestibular perdia "aquele absurdo caráter de um falho exame de madureza", são palavras de Pa-ranhos da Silva, (61) para assumir o seu verdadeiro papel, que seria, segundo Maximiliano, o "de contrastar o preparo fundamental reconhecido pelos ginásios oficiais", rejubilando-se o reformador, no relatório citado, com o "ótimo resultado da primeira experiência": dos alunos que passaram nas provas dos ginásios, "mais da metade sucumbiu no ádito dos cursos superiores" e, como consequência, baixara a matrícula de alunos novos, nos institutos federais de ensino superior, de 1.302 em 1915, para 144 em 1916. (62)

não era contudo o júbilo perverdiante um espetáculo de destruição, mas o entusiasmo que acompanhava a certeza de se ter encontrado, no rigor do vestibular, o meio to de melhoramento do ensino: Este ano o número de reprovados se-

rá incomparavelmente menor, diminuindo mais em 1917, porque os candidatos apresentar-se-ão a exame cada vez melhor preparados. O primeiro passo foi dado no bom caminho". (63)

Ainda que o sentido geral da reforma Maximiliano seja o de aceitar a concepção preparatória do ensino secundário, adota ela, para o Pedro II e para os estabelecimentos a este equiparados, a seriação dos estudos: os alunos não poderiam prestar exames, de uma só vez, das matérias de mais de um ano do curso.

E o currículo, acentuadamente reduzido, se comparado com o da reforma Benjamim Constant, inclui, em cada série, quatro a seis disciplinas, abrangendo seis anos de curso: a sexta série — a série de revisão, ou de preparação ao exame de madureza, no Código Eptácio Pessoa — é extinta, porque a experiência demonstrara a sua inutilidade. (64)

A restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais, e a expressa proibição de concessão dessa prerrogativa a estabelecimentos particulares, quer pertencessem a congregações religiosas, quer fossem fundadas sem propósito de proselitismo, tem sua justificação feita da seguinte maneira: "Se a Constituição estabelece que será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, se não pode equiparar aos estabelecimentos públicos os particulares, onde o ensino é religioso. Por outro lado, experiência dolorosa evidenciou a quantos escândalos nos leva a faculdade outorgada a donos de colégios para con-

(60) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 168.

(61) PARANHOS DA SILVA, *obr. cit.*, .

63. (62) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 169.

(63) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º p. 170.

(64) "Inútil manter o sexto ano, de valor decorativo, sem um aluno desde 1912" (Primitivo Moacir, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 89).

ferirem diplomas de bacharel em letras". (65)

Tais palavras revelam o homem de Governo duplamente cioso da pureza da atividade reguladora do Estado: no que dizia respeito aos colégios de entidades religiosas, vendo, com evidente exagero, na equiparação, que lhes concederia reconhecimento oficial, a eventualidade de transgressão da laicidade do ensino, por meio de atividade confessional; em relação aos colégios leigos, vendo a possibilidade de exploração da prerrogativa concedida pelo Estado.

Os alunos dos estabelecimentos particulares, portanto, para terem os certificados de exames de preparatórios necessários à inscrição no exame vestibular, deveriam apresentar-se em ginásio oficial, sendo examinados juntamente com os alunos destes últimos, ainda que não estivessem "obrigados as séries de matérias": "Daqui em diante não haverá, como outrora, privilégio algum. Ensine quem quiser, levando os discípulos a exame no ginásio do Governo". (66)

Os abusos e as deturpações do sistema de preparação para exames parcelados, por parte de colégios particulares, estariam duplamente prevenidos: pela restrição dos exames aos colégios oficiais, e pela limitação, a quatro, do número de disciplinas para cujos exames os alunos se poderiam inscrever, para os quais, além disso, somente uma época, a primeira dos alunos matriculados, haveria.

A inspeção, a que estariam sujeitos os colégios equiparados, bem como

(65) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4., p. 166 — "Puseram-se em almodela os títulos de bacharel em ciências e letras. Diretores ganharam com a condescendência ou a venalidade, somas fabulosas" (idem, p. 88).

(66) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4., p. 90

os exames de preparatórios neles realizados, exercida por inspetores do Conselho Superior de Ensino, não so ria, de acordo com a reforma Maxiliano, instrumento de uma rígida uniformização do ensino secundário de todo o país.

Tinha-se, ao contrário, o propósito de preservar para os estabelecimentos estaduais equiparados, como para o Pedro II, a autonomia e a liberdade de movimentos necessários a uma real atividade educativa.

Nesse ponto, aliás, o pensamento de Maximiliano era antigo e bem definido. Realmente, já em 1911, na ocasião dos debates parlamentares em torno da lei Rivadávia, o então deputado Maximiliano afirmava em termos que ainda soam com plena atualidade: "Todos os sistemas de educação ou instrução que tendam para a uniformidade estão condenados. Na diversidade é que está o progresso. Na extensão da lista dos programas estabelecidos para as diferentes regiões de um vasto país, como o nosso, é que está a vantagem". (67)

E em 1918, em defesa dessas suas idéias de diversificação da educação nacional e de autonomia e flexibilidade das instituições docentes, Maximiliano se dirige ao Conselho Superior de Ensino, nos seguintes termos: "Levo ao vosso conhecimento por me parecer digna de exame uma declaração que a este Ministério tem sido feita por diretores de institutos equiparados aos oficiais. Exigem os inspetores que a série das matérias seja absolutamente igual à dos estabelecimentos oficiais. não me parece que esta exegese se voadune com a letra

(67) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4., p. 59.

nem com espírito liberal da lei em vigor. (...) Exige-se, apenas, seriedade, ensino eficiente e aprovações merecidas; e não uma uniformidade incompatível com a liberdade e o progresso". (68)

Contudo, os velhos fatores negativos operantes na educação brasileira cedo começam a atuar contra o elevado sentido que Maximiliano quis introduzir no ensino secundário. Logo após a reforma, o Decreto nº 11.895, de 14 de janeiro de 1916, em obediência à lei do mesmo ano, permite aos estabelecimentos de ensino secundário localizados em cidades onde não houvesse colégios equiparados, submeterem seus alunos a exames de preparatórios perante bancas organizadas nos próprios estabelecimentos.

como os Estados, em regra, mantinham apenas um estabelecimento oficial, nas respectivas capitais, estava assim aberta uma larga porta para que voltassem a proliferar colégios particulares dedicados especialmente à indústria de preparar alunos a exames de preparatórios. (68-A)

(68) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, pp. 176/7.

(68-A) Também foi concedida equiparação, na vigência da lei MAXIMILIANO, depois de certa resistência do Conselho Superior de Ensino, a alguns colégios municipais. Foram poucos, contudo, sobre os exames preparatórios nos colégios particulares, permitidos pelo decreto acima referido, encontramos nas atas das reuniões do Conselho Superior de Ensino, reproduzidas no livro de Pa-ranhos da Silva, algumas informações interessantes. Na 8.ª sessão da reunião de fevereiro de 1916, o Conselheiro Por-chat refere-se ao assunto dizendo que "já se explora até com as disposições de lei ainda não executadas, como se verifica em relação à disposição legislativa que autoriza, em casos restritos, a concessão de bancas examinadoras especiais em colégios particulares provavelmente idôneos." Para comprovar suas afirmações, lê anúncio de um colégio, do interior de São Paulo, que, avisando da abertura de sua matrícula, cita a disposição da lei orçamentária que previu os aludidos exames para dizer: "este

Acresce a esse fato, de ordem geral, outro isolado, mas bem sintomático da resistência sempre presente aos esforços de melhoramento do ensino secundário, e desastroso por sua repercussão moral. Queremos nos referir ao chamado "decreto da gripe", como foi chamado o Decreto nº 3.603, de 11 de dezembro de 1918, verdadeiro cataclismo educacional que malogrou grande parte dos efeitos benéficos que a reforma Maximiliano produziria, se rigorosamente executada.

como esclarece Adalberto Correia Sena, esse decreto "foi promulgado logo após a epidemia de gripe, que

e outros ginásios, localizados em cidades onde não haja ginásios do Estado, passaram a terem (sic) novamente direito ao gozo das regalias de equiparação sendo seus exames válidos para matrícula nos cursos superiores" (Paranhos da Silva, *obr. cit.*, pp. 296/7. Na 4.ª sessão da mesma reunião, foi lido o parecer da Comissão de Institutos de Ensino Secundário, relativo ao pedido de bancas examinadoras feito pelo Colégio Leopoldinense, pelo qual se fica sabendo que o diretor desse colégio declarara no seu requerimento que "é fato virgem nas organizações escolares, quer nacionais quer estrangeiras, essa exigência de uma inscrição prévia de cinco meses", pedindo por isso fosse considerada provisória a discriminação dos exames pedidos pelos alunos. "A Comissão, lemos no parecer, pensa não ser conveniente abrir mão dessa exigência, pois parece que o espírito do regulamento que baixou o Decreto nº 11.895 não permite que aluno de um instituto se inscreva para exames no outro e, sendo aluno do instituto o que se matricula na época competente, começo do ano letivo, não se afigura à Comissão coisa tão extraordinária a exigência de inscrição antecipada, tanto mais quanto o contrário poderia abrir a porta a possíveis abusos" (*obr. cit.*, pp. 322/3. Na mesma sessão o Conselheiro Ortiz Monteiro relata o parecer e analisa o decreto referido, que "reputa excessivamente liberal e falho nas suas exigências. Cita, para exemplo, a dificuldade de ajuizar da idoneidade do corpo docente. (...) Salienta a necessidade de verificação da matrícula e da frequência regular dos alunos, a fim de evitar a intromissão de candidatos estranhos ao instituto. Entende que a concessão de bancas examinadoras dispensará equiparações, gerando abusos mais graves do que os verificados no regime daquelas" (*obr. cit.*, p. 326).

assolou o país em 1918. O pretexto inicial era o de amparar os estudantes, duplamente prejudicados pela interrupção das aulas e pelas conseqüências da enfermidade. A verdade, porém, é que o projeto foi muito além de uma medida de emergência e acabou por se transformar na mais absurda e imoral distribuição de favores que já se praticara entre nós. (69)

De fato, esse decreto representou a mais desbragada concessão de certificados de exames de preparatórios, para matrícula nos cursos superiores, que já se processara na história do ensino secundário. Se se desse a todos os

colégios, particulares e estaduais, que gozavam de equiparação, antes da Lei Rivadávia, a faculdade de realizarem exames de preparatórios "à moda da casa", a produção de habilitados aos cursos superiores, em vários anos, seria menor do que a que se obteve, de um só jacto, pelo "decreto da gripe".

Mas não havia somente, nesse decreto, as facilidades para obtenção de certificados de preparatórios sem exames. um dos dispositivos do mesmo dispensava também do exame vestibular o aluno que terminasse "o curso de preparatórios até 31 de março de 1919", e isso elidia até mesmo aquele papel que o vestibular deveria ter, segundo Maximiliano, de "con-

(69) ADALBERTO CORRÊA SENA — *Legislação brasileira do ensino secundário* — Rio: Livraria Central, 1939, p. 210 — Afrânio Peixoto, ao justificar, no 4.º Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária, realizado em 1922, o seu voto pela extinção das "provas de exames", dirá que o "decreto da gripe" consolidará a "opinião errada e monstruosa de que se estuda para fazer exame, e não se estuda para saber o que se prova por exame, tanto assim que, por generosidade, se dispensou o exame sem exigir o estudo" (Primitivo Moacir obr. cit., vol. 5.º, p. 16).

trastear o preparo fundamental" dado no curso secundário.

Em vista de um sintoma como o constituído pelo "decreto da gripe", assim como da forma por que se realizavam os exames de preparatórios, tanto nos colégios equiparados como nos não equiparados situados onde não havia dos primeiros, compreende-se que se restabelecesse o estado de insatisfação ante a situação do ensino secundário: "Embora a reforma de 1915, diz o Ministro Alfredo Pinto, em 1920, tenha melhorado a desoladora situação criada por um regime de exagerada franquia, é manifesta a necessidade de uma remodelação para maior aperfeiçoamento dos nossos institutos de ensino". (70)

E é de nova ofensiva contra os exames parcelados de preparatórios, e contra a concepção do ensino secundário de que estes eram a expressão, que se faz paladino esse Ministro: "E óbvia a urgente necessidade de reorganização do Colégio Pedro II, arrancando-o à deplorável situação atual de simples curso de preparatórios. Em vez do processo de exames de preparatórios atualmente seguido, cumpre adotar um sistema de exames por grupos de disciplinas, mais, racional, observada assim a rigorosa seriação, indispensável ao preparo intelectual da mocidade que se destina aos cursos superiores, corrigindo-se ao mesmo tempo a insuficiência e superficialidade dos estudos secundários em nosso país". (71)

Em 1921, volta o mesmo Ministro a insistir em que "problema que exige imediata solução é a reorganização do ensino secundário", apontando em

(70) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, pp. 178/9.

(71) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 179.

especial, além da necessidade de instituição do "exame por grupos de disciplinas" para a conveniência de ser alterado o "dispositivo da reforma de 1915 que permite tais exames de preparatórios nos próprios institutos onde os examinandos estudaram, no sentido de tornar mais rigorosa a fiscalização e limitada as concessões". (72)

Também preocupação desse Ministro foi "aperfeiçoar e robustecer a inspeção, base essencial do êxito da ação fiscalizadora do Governo", (73) preocupação que se amplia no desiderato de reorganizar a administração federal de ensino, pela criação do Departamento Nacional de Instrução, "subordinado ao Ministro e não ao Ministério do Interior", e pela remodelação do Conselho Superior de Ensino, no sentido de ser dada a este "atribuições amplas no desenvolvimento e aperfeiçoamento da instrução pública". (74)

Também com o problema do professorado preocupa-se Alfredo Pinto, parecendo-lhe de "maior acerto a instituição de uma Escola Normal Superior, federal, para a formação do professorado secundário". (75)

Em 1923, o Ministro João Luiz Alves, declarando que "a decadência incontestável do ensino secundário e superior e a deficiência do ensino primário estão a desafiar a atenção patriótica e a ação enérgica dos poderes públicos", (76) anuncia próxima reforma do ensino.

Em relação ao ensino secundário, seu intuito é "a seriação conveniente do ensino, suprimidos os exames parcelados de preparatórios".

(77)

A última reforma do ensino antes de 1930, resultou da fusão de vários projetos e de sugestões de professores,

corporações docentes e associações científicas e de educação, recebendo sua forma definitiva da parte de Rocha Vaz, e sendo tornada lei pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, assinado pelo Presidente Artur Bernardes e por João Luiz Alves como Ministro da Justiça e Negócios Interiores.

Em reformas precedentes, já houvera a preocupação de seus promulgadores de não ser feita obra quase puramente individual, expressiva apenas de pontos de vista doutrinários de ortodoxia sectária, como acontecera com as reformas Benjamim Constant e Rivadávia. Em nenhuma dessas, no entanto, o debate prévio foi tão amplo quanto em torno da reforma Rocha Vaz.

O debate e a própria reforma, aliás, não se restringiram à estrutura e aos demais aspectos do ensino secundário e do superior. Decorrendo a reforma da autorização de dispositivos das leis orçamentárias relativas a 1922 e a 1923 — os da primeira relativos à participação da União na difusão do ensino primário, assunto que vinha sendo objeto de atenção desde 1918, e os da segunda, além de alusivos ao ensino secundário e ao superior, relacionados com a organização da administração federal de ensino — teria de ser ela uma ampla es-

(77) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 4.º, p. 192.

(72) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*
vol. 4.º, p. 183.
(73) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*
vol. 4.º, p. 179.
(74) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*
vol. 4.º, p. 190.
(75) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*
vol. 4.º, p. 190.
(76) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*
vol. 4.º, p. 191.

truturação do sistema nacional de educação, em quase todos os seus aspectos, como realmente o foi.

um primeiro projeto de reforma foi preparado por Ramiz Galvão, então presidente do Conselho Superior de Ensino, e por uma comissão de que faziam parte nomes como Paulo de Frontin, Afonso Celso, Aloísio de Castro e Neto Campeio.

Quanto ao ensino secundário, o projeto incorpora idéias aprovadas pelo Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior, (78) reunido em 1922, na capital do país, especialmente "a substituição dos exames parcelados do curso secundário pelos exames seriados, que garantem preparo metódico e melhor".

Do ponto de vista administrativo, trata o projeto da "organização do Departamento Nacional de Instrução Pública, sem demasias burocráticas", ao lado do Conselho Nacional de Instrução Pública, órgão opinativo e deliberativo.

Finalmente o projeto preconizava a criação de uma Faculdade de Le-' trás, dependendo de dotação orçamentária. (79)

A um "Projeto parcial de reforma do ensino, apresentado por alguns professores", (80) segue-se o debate público, ao qual acorrem Afrânio Peixoto, *A Liga Pedagógica, a Sociedade de Medicina e Cirurgia, a Academia Brasileira de Ciências*, Alceu Amoroso Lima, Carneiro Leão e outros.

Afrânio Peixoto afirma que no Brasil se estaria processando a "sele-

ção dos incapazes, feita pelo ensino secundário", pedindo, contra isso, "a proteção social dos mais aptos, por meio das instituições de beneficência e solidariedade nacional (bolsas, esti-pêndios, prêmios pecuniários, mesadas públicas, pupilos do Estado, etc.)". (81)

A concepção do ensino secundário de Afrânio Peixoto, resume-se, nessa época, nas seguintes palavras: "O ensino secundário destinado a dar formação cultural geral indispensável a todos os que vão viver a vida social ou se endereçam à especialização profissional, terá um conteúdo moderno, feito de línguas vivas, de ciências naturais, de ciências da sociedade, sadias e educativas, de literatura antiga a moderna, belas-artes e exercícios salutareos que preparem a humanidade para as mais difíceis aquisições de cultura integral. O estímulo para obtenção dos conhecimentos não será uma tortura inquisitorial, contraproducente, como até agora, mas a própria beleza, curiosidade, interesse e proveito desses conhecimentos... Os belos estudos, a ciência desinteressada, a arte pela arte, verdade pela verdade. Será para quando?" (82)

As sugestões da *Liga Pedagógica* não pairam em altitudes tão elevadas quanto as idéias de Afrânio Peixoto, referindo-se a quatro pontos principais:

"a) seriação obrigatória para o ensino secundário;

- b) redução dos programas;
- c) cursos de trabalhos manuais;
- d) registro de professores". (83)

(78) V. *Anais do 4.º Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária* — setembro a outubro de 1922 — Rio, Tip.: Rua do Carmo, n.º 55, 1926.

(79) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, pp. 9/11.

(80) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 11.

(81) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, pp. 12/3.

(82) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 20.

(83) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, pp. 210/1.

A *Sociedade de Medicina e Cirurgia*, por sua vez, no que se refere ao ensino secundário, não revela em suas sugestões uma idéia muito clara desse ensino: "A instrução secundária será prática". (?) "Para ser admitido às escolas superiores, às comissões do Governo e ao funcionalismo público, o candidato deverá apresentar certificados dos seguintes preparatórios" ■— a enumeração inclui as matérias comuns ao currículo secundário, mais a eugenia e noções de direito usual e sociologia.

"este o ensino prático, durante cinco anos, prazo mínimo para os exames. Além dele, haverá o ensino ornamental, adquirido facultativamente nas escolas normais superiores, estabelecidas uma em cada capital do Estado, desenvolvendo o ensino das matemáticas, das línguas estrangeiras modernas, do latim, do grego, das literaturas, da geografia, da história da filosofia e das artes".

Os exames de preparatórios só poderão ser feitos nas capitais dos Estados, "perante as escolas normais superiores, por um programa essencialmente prático e uniforme para todo o país". As escolas normais são destinadas ao preparo do professorado secundário. (84)

As idéias do Sr. Alceu Amoroso Lima referem-se especialmente ao objetivo que a reforma do ensino secundário deveria ter, de nos tornar, os brasileiros, mais americanos: "Saímos dos colégios aqui sem ter a mínima noção do que somos realmente como povo, como nação". "Nenhuma, posso afirmá-lo com toda segurança, alteração mais necessária em

(84) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 22.

nossos estudos secundários pode haver do que a criação dessa disciplina nova, dessa cadeira de Civilização Americana". (85)

Houvera, disse a *Sociedade de Medicina e Cirurgia*, um "ato de lealdade democrática", da parte do Ministro, ao se dispor este a ouvir as sugestões de quem as pudesse dar, e, a esse ato, acudiram muitos, oferecendo "solução para o alargamento de nossa cultura e idéias para a difusão do ensino em seus vários aspectos", nas palavras de Primitivo. (86)

O número de sugestões fora tão grande que o Ministro, na exposição de motivos da reforma, dirá: "Devo confessar que, diante do formidável arquivo de relatórios, pareceres, al-vitres e sugestões que recebi e diante do desencontro, em pontos essenciais, de opiniões doutas, me senti tomado de uma espécie de temor sagrado para ousar tocar nas pedras do edifício e procurar repará-lo, embora, de princípio, disposto a não lhe mudar a tradicional arquitetura. (...) Várias eram as questões a resolver e muitas ficaram para soluções futuras e mais oportunas". (87)

sobre o ensino secundário, ressalta a exposição que a reforma era "sem grandes inovações", acrescentando: "A preconizada divisão em dois ciclos e a conseqüente bifurcação para melhor preparo das matérias mais recomendáveis a tal ou qual profissão, adotadas em alguns países, originam-se do pressuposto de que é preciso atender, desde cedo, sem perda de tempo, às variadas aptidões dos

(85) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, pp. 24 e 26.

(86) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 31.

(87) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 40.

adolescentes. É um ponto que sofre crítica dos competentes. Diante dos males verificados, para operar desde logo, não podia ter a preocupação de tentar novidade sobre as quais se tenha de manifestar ainda a experiência". (88)

O problema do ensino secundário é formulado, na exposição, nos seguintes termos: "O ensino secundário, com a sua dupla organização de ensino ginasial e de ensino de preparatórios, não poderia permanecer. Neste ensino o que se observa é o desejo de um preparo rápido e cada vez mais superficial nas matérias que habilitam para a matrícula nos cursos superiores. esse não deve ser o objetivo do ensino secundário. Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores, o ensino secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo. Sem grandes inovações na sua organização, o ensino secundário, segundo o projeto, será obrigatoriamente seriado, concluindo pelo estudo da filosofia. O curso será de seis anos". (89)

A adoção do regime de estudos secundários seriados, "mal esboçada na reforma de 1915" (90) e que deveria substituir definitivamente o sistema de preparação imediatista para exames de preparatórios, é, portanto, o objetivo de reforma, no respeitante ao ensino secundário.

"O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do

país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos", diz a lei.

"Constituem séries, acrescenta-se, as provas de conclusão de estudo das matérias, nos diversos anos do curso". "não será permitido, lê-se a-diante, acesso a um ano qualquer sem a aprovação nas matérias do ano anterior, quer nas que forem de simples promoção, quer nas que constituírem provas de conclusão das diversas séries". E ainda: "não será facultado, em caso algum, prestar provas finais de mais de uma série em cada ano".

O curso secundário de seis anos representaria o curso completo, em sua feição de ensino formativo e cultural. Aos que completassem o sexto ano, dar-se-ia, em consequência, o grau de bacharel em ciências e letras. A completação do quinto ano, no entanto, era considerada suficiente à função preparatória do ensino secundário: "O certificado de aprovação final no 5º ano do curso secundário é condição indispensável para admissão a exame vestibular em qualquer curso, supridos os exames parcelados de preparatórios".

Tal como na lei Maximiliano, a equiparação fica restrita aos estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelos Governos estaduais, condicionada, além disso, à fiscalização de inspetores, à obediência do regime de estudos prescrito pela reforma e até mesmo à adoção de regimento interno idêntico ao do Pedro II.

Entretanto, "abolidos os exames de preparatórios, enquanto não disseminados os institutos ginasiais idênticos ao Pedro II, era indispensável prover a sua deficiência, tendo em atenção o número de estudantes do

(88) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 42.
 (89) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 41.
 (90) PRIMITIVO MOACIR, *obr. cit.*, vol. 5.º, p. 35.

«urso secundário em todo o país e as dificuldades de comunicação. O projeto o fêz, instituindo juntas examinadoras, de composição idônea, cuja concessão a estabelecimentos particulares obedece a preceitos que garantem a seriedade do ensino". (91)

O que, na época da vigência da lei Maximiliano, fora um acréscimo a essa reforma, acréscimo de cunho limitado, pois só nas localidades onde não houvesse estabelecimento oficial poderiam funcionar bancas examinadoras, torna-se na lei Rocha Vaz, como se

vê, a solução geral e previamente aceita para o problema do ensino privado, podendo qualquer estabelecimento particular obter junta examinadora, desde que provasse dispor de corpo docente idôneo e obedecer nos seus cursos a programa igual ao do Pedro II.

Além disso, na reforma Maximiliano a concessão de bancas examinadoras apenas prolongava aquela atitude de tolerância dos exames de preparatórios, enquanto na lei Rocha Vaz torna-se ela instrumento da implantação do sistema de seriação dos estudos nos colégios particulares: os exames de cada aluno seriam restritos às matérias de cada ano do curso, observada rigorosamente a seriação estabelecida para o Pedro II.

Prolongando e ampliando, assim, as realizações da fase da lei Maximiliano, a reforma Rocha Vaz preparou ao mesmo tempo a definitiva implantação do ensino secundário como um curso regular, passível de preencher funções mais amplas que a de preparação fragmentária aos cursos superiores, que se tornará definitiva

realidade com as reformas posteriores a 1930: a de Francisco Campos e a de Gustavo Capanema.

não queremos dizer que ela tenha efetivado, plenamente, as funções que um verdadeiro ensino secundário deve preencher, numa sociedade moderna. Também não diríamos isso nem mesmo das reformas Campos e Capanema. Pois ocorreu que, na ocasião dela, já começavam a atuar aqueles fatores de transformação social que se tornam avassaladores depois de 1930, traduzidos, a partir daí, na tremenda expansão do ensino secundário, e operantes do sentido de tornar superada a concepção de um ensino secundário for-mativo e seletivo.

Mas, além da atuação desses, tinha essa reforma de lutar, como todas as

anteriores, e também as posteriores, contra a ação daqueles outros fatores, decorrentes das condições morais e culturais de nossa formação, que tornam toda obra de melhoramento educacional uma tarefa heróica, incompreendida, hostilizada.

A luta continuará, depois de 1930, facilitada, pelo menos, no que diz respeito à legitimidade da ação federal sobre o ensino secundário de todo o país, pois, naquele ano, a revolução vitoriosa derroga a Constituição de 1891, e, em 1934, a nova Constituição estabelece expressamente, como competência da União, traçar as diretrizes da educação nacional e fixar o plano nacional de educação, assim como fiscalizar os estabelecimentos de ensino secundário e superior. — GERALDO BASTOS SILVA — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

(91) PRIMITIVO MOACIR. OBR. *cit.*, vol. 5.º, p. 42.

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.092 — DE 29 DE DEZEMBRO DE 1956

Cria a Escola Agrícola de Rio Pomba, no Estado de Minas Gerais, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º E criada, no Ministério da Agricultura, a Escola Agrícola de Rio Pomba, no Estado de Minas Gerais, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, para ministrar os cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

Art. 2º A instalação da Escola Agrícola de Rio Pomba será feita em cooperação com o Posto de Criação da Divisão de Fomento da Produção Animal, do Departamento Nacional da Produção Animal, e com a Estação Experimental de Fumo do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, mantidos pelo Ministério da Agricultura no município de Rio Pomba, utilizando-se para isso as terras e as benfeitorias que se fizerem necessárias.

Art. 3º Para atender às despesas com o início dos seus trabalhos, é o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Agricultura, o crédito especial de Cr\$ 8.000.000,00 (oito

milhões de cruzeiros), importância que, nos orçamentos dos exercícios subsequentes à sua criação, passará a incorporar-se às dotações destinadas à manutenção das Escolas de que trata a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Art. 4º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 29 de dezembro de 1956: 135' da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Mário Meneghetti. José
Maria Alkmim.

(Publ. no *D. O.* de 2-1-957).

LEI Nº 3.104 — DE 1 DE MARÇO DE 1957

Acrescenta dois itens ao art. 2º da Lei nº 1.821, de 18 de março de 1955, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º São acrescentados ao art. 2º da lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, os seguintes itens:

"Art. 2º

VI — Cursos de Formação de Oficiais ministrados pelas Polícias Militares das unidades federais, desde que:

a) tenham duração mínima de 3 (três) anos;

b) constem do seu currículo 5 (cinco) disciplinas do curso colegial, entre as quais português e francês ou inglês, lecionados, pelo menos, durante 2 (dois) anos;

c) exijam para matrícula o diploma de curso ginásial federal, equiparado ou reconhecido.

VII — Cursos ministrados em institutos idôneos de país estrangeiro, equivalentes aos do segundo ciclo da atual legislação brasileira, desde que preenchidas as seguintes condições:

a) Vetado ... diplomas ou certificados expedidos pelos respectivos estabelecimentos de ensino de grau médio;

b) cumprimento das exigências de adaptação relativamente ao plano de estudos da lei que dispuser sobre o ensino médio brasileiro;

c) prestação de exames complementares em estabelecimento federal ou equiparado sobre os programas dos 2 (dois) ciclos de Português, História do Brasil e Geografia do Brasil".

Art. 2» Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 1 de março de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE.

Nereu Ramos.

Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 2-3-957).

DECRETO Nº 40.783 — DE 18 DE JANEIRO DE 1957

Institui a Campanha de Formação de Geólogo (C. A. G. E. J.)

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decrete:

Art. 1º Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior, a Campanha de Formação de Geólogo, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em geologia, em qualidade e quantidade suficientes às necessidades nacionais, nos empreendimentos públicos e privados.

Art. 2º Para consecução desse objetivo, a Campanha (C.A.G.E.) deve, obrigatoriamente:

I — promover o estudo das necessidades do País, no setor da geologia, articulada, ou não, com outros órgãos públicos, parastatais ou privados;

II — promover a criação e o regular funcionamento de cursos destinados à formação de geólogos;

III — articular, em cooperação com instituições públicas ou privadas, os recursos existentes, para oferecer oportunidades adequadas à formação e à especialização de profissionais, no setor de geologia, ou realizar esse programa, diretamente;

IV — colaborar com programas correlatos, empreendidos por outros órgãos, oficiais ou privados;

V — promover a expansão dos estudos de geologia em geral.

Art. 3º As atividades da Campanha serão coordenadas por uma Comissão Orientadora, composta de cin-

ção membros, três dos quais designados pelo Ministro da Educação e Cultura.

§ 1º A presidência da Comissão cabe ao Ministro da Educação e Cultura e a secretaria executiva ao Diretor do Ensino Superior, como membros natos

§ 2º São gratuitas e constituem serviço relevante as atividades dos membros da Comissão.

Art. 4º Compete à Comissão:

a) planificar os objetivos da Campanha e propor ao Ministro a solução dos problemas;

b) orientar, supervisionar e controlar os cursos de formação, de especialização, de extensão e de aplicação, fixando as normas para seu integral funcionamento;

c) propor o contrato de professores e de técnicos para os cursos mantidos diretamente ou por meio de acordos;

d) propor o contrato de pessoal auxiliar necessário;

e) propor o plano de aplicação das verbas e apreciar as contas a serem aprovadas pelo Ministro da Educação e Cultura;

f) apresentar anualmente, até 30 de janeiro, o relatório minucioso das atividades no ano anterior;

g) efetivar a divulgação de trabalhos que interessem os cursos;

h) elaborar a previsão anual da receita e da despesa da Campanha, para servir de base aos planos de aplicação dos recursos que lhe forem destinados;

i) emitir parecer sobre questões que lhe sejam submetidas pelo Ministro de Estado ou pela secretaria executiva.

Art. 5º Os recursos atribuídos à C. A. G. E., dos quais prestará con-

tas ao Tribunal de Contas, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura; até sessenta (60) dias após o encerramento de cada exercício, serão depositados no Banco do Brasil, S. A., em conta de Poderes Públicos, nominalmente aberta à "Campanha de Formação de Geólogos", dependendo sua movimentação, pelo Ministro da Educação e Cultura, de prévia aprovação, pelo Presidente da República, do respectivo plano de aplicação.

Art. 6º Os casos omissos serão decididos pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvida a Comissão de que trata o art. 3º.

Art. 7º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 18 de janeiro de 1957; 1369 da Independência e 69» da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 19-1-1957).

PORTARIA Nº 390 — DE 15 DE OUTUBRO DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando da atribuição que lhe confere o art. 29 do Decreto nº 38.162, de 28 de outubro de 1955, resolve aprovar o anexo Regulamento da Ordem Nacional do Mérito Educativo, instituída pelo referido decreto. — *Nereu Ramos.*

REGULAMENTO DA ORDEM NACIONAL DO MÉRITO EDUCATIVO

Das finalidades da Ordem

Art. 1* A Ordem Nacional do Mérito Educativo, instituída pelo De-

creto no 38.162, de 28 de outubro de 1955, é destinada a premiar personalidades nacionais e estrangeiras que, por serviços relevantes prestados à educação, se tenham feito merecedoras da distinção.

Das classes e insígnias

Art. 2º A Ordem consta das seguintes classes:

- Egregius;
- Eminens;
- Eximius.

Art. 39 As insígnias da Ordem são constituídas por palmas de louro em verde natural envolvendo uma elipse de esmalte e púrpura com um livro aberto em prata, circulado pela legenda em ouro sobre branco: Mérito educacional; o todo sobre um resplendor dourado para a classe Egregius, prateado para a classe Eminens, nas dimensões de 0,08 m x 0,08 m, e a mesma insígnia prateada nas dimensões de 0,05 m x 0,05 m para a classe Eximius.

Parágrafo único. As insígnias com os graus, as miniaturas e rosetas têm a forma, dimensões e cores que se encontram nos desenhos anexos ao presente regulamento.

Dos quadros e classes

Art. 3º A Ordem compreende dois quadros:

- o quadro efetivo;
- o quadro especial.

Art. 4º O quadro efetivo é constituído de educadores brasileiros, escolhidos na forma do presente regulamento.

Art. 5º O quadro especial é constituído de número ilimitado de personalidades estrangeiras distinguidas

com as insígnias da Ordem e ainda dos que forem admitidos na forma do art. 8º.

Art. 6º O número de integrantes do quadro efetivo é:

— Egregius	10
— Eminens	20
— Eximius	40

Parágrafo único. As vagas em cada classe abrem-se por promoção, exclusão ou morte.

Da admissão e das promoções

Art. 7º As admissões ou promoções na Ordem são feitas pelo Presidente da República, na qualidade de Grão Mestre da Ordem, mediante proposta do Conselho da Ordem ao Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo único. No Quadro Especial, a admissão e a promoção poderão ser feitas, em casos excepcionais, por decreto do Presidente da República, de *motu-proprio*, ou mediante proposta do Ministro da Educação e Cultura como Presidente do Conselho da Ordem.

Art. 8º O Ministro da Educação e Cultura e o Ministro das Relações Exteriores, ao tomarem posse dos respectivos cargos, são automaticamente admitidos, sem ocuparem vaga, no Quadro Efetivo, na classe Egregius, ou a ela promovidos, caso já pertençam à Ordem em classe Inferior.

Parágrafo único. esses Ministros de Estado, ao deixarem o cargo, caso hajam atingido a classe de Egregius em virtude deste artigo, serão transferidos para o Quadro Especial.

Art. 99 As propostas de admissão ou promoção são apresentadas ao Conselho por qualquer dos seus membros ou autoridades superiores educa-

cionais federais, estaduais ou do Distrito Federal.

Art. 10. As propostas de admissão ou de promoção devem dar entrada na Secretaria da Ordem até 15 de agosto de cada ano.

Art. 11. As propostas devem ser feitas e justificadas por escrito e acompanhadas de *curriculum vitae* do candidato apresentado.

Parágrafo único. A exigência de *curriculum vitae* poderá ser dispensada quando se tratar de personalidade estrangeira de reconhecida nomeada.

Art. 12. Para ser admitido ao Quadro Efetivo da Ordem deve o candidato ter prestado mais de 25 anos de serviço à educação nacional, sem nota desabonadora e ainda preencher as seguintes condições:

- a) distinguir-se entre os demais educadores por suas qualidades de cultura e dedicação ao ensino;
- b) ter realizado obra duradoura e de reconhecido valor;
- c) gozar de conceito geral sem restrições por suas qualidades pessoais e de caráter.

Art. 13. O candidato proposto, sob o fundamento do artigo anterior, deve ser apreciado pelo Conselho sob os aspectos moral, cultural e profissional, de sorte que só venha a ser admitido o que realmente se destaque entre seus pares pelo devotamento à instrução, pelo notável relevo de suas atividades ou pela produção de trabalho altamente meritório, fruto de engenho, estudos, tenacidade e inteligência.

Art. 14. A promoção na Ordem é gradual em qualquer dos quadros, exceção feita do previsto no art. 8º.

Art. 15. Para ser promovido na Ordem, é preciso que haja permanên-

cia de pelo menos dois anos na classe anterior e que o candidato se recomende por novos e assinalados serviços.

Art. 16. O número de distinções conferidas anualmente não poderá exceder a um décimo do total de cada classe.

Parágrafo único. O número inicial de Palmas conferidas poderá elevar-se até um quinto do total dos titulares de cada classe.

Da exclusão da Ordem

Art. 17. São excluídos da Ordem:

- a) os agraciados brasileiros que, nos termos da Constituição, tenham perdido a nacionalidade;
- b) os agraciados nacionais ou estrangeiros condenados em qualquer foro, por crime;
- c) os agraciados que cometerem atos incompatíveis com a personalidade de educador.

Parágrafo único. As exclusões acima são feitas por decreto, mediante proposta do Conselho.

Art. 18. O agraciado excluído pelos motivos da letra 6 do artigo anterior somente poderá ser readmitido se absolvido pelos tribunais superiores e considerado reabilitado pelo Conselho da Ordem, que decidirá, em última instância, sobre a conveniência ou não de sua reinclusão.

Da administração

Art. 19. O Presidente de República é o Grão-Mestre da Ordem, competindo-lhe, nessa qualidade, proceder às nomeações, às promoções e exclusões dos seus membros, na forma

estabelecida por este Regulamento.

Art. 20. A Ordem é administrada por um Conselho composto do Pre-

sidente do Conselho Nacional de Educação, do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e das personalidades nacionais agraciadas na classe Egregius.

Art. 21. À Direção Geral do Departamento Nacional de Educação compete a execução dos serviços de Secretaria da Ordem.

Art. 22. Ao Presidente do Conselho Nacional de Educação compete convocar as reuniões do Conselho e presidi-las.

Das sessões do Conselho

Art. 23. O Conselho reunir-se-á, o número de vezes que fôr necessário, nos meses de setembro, outubro e novembro de cada ano, para o julgamento das propostas a que se refere o art. 9v.

Art. 24. O julgamento das propostas de admissão e promoção é feito em sessão ordinária do Conselho e as decisões tomadas por maioria de votos.

§ 1º Tanto para a admissão, como para a promoção, é necessário que o candidato obtenha pelo menos três quartos do total dos membros do Conselho.

§ 2º Cada membro do Conselho, o Presidente inclusive, tem direito a um voto.

§ 3º Caso o número de candidatos cujas propostas forem aceitas seja maior do que o número de vagas, terá preferência, sucessivamente, o candidato:

- a) cuja proposta obtiver maior número de votos;
- b) com maior número de anos a serviço da educação;
- c) de mais idade.

Art. 25. O Conselho pode reunir-se em sessão extraordinária em qualquer época, por convocação do Presidente do Conselho Nacional de Educação para tratar de questões de relevante interesse da Ordem.

Art. 26. As sessões têm caráter secreto; as de julgamento de propostas só podem realizar-se com a presença de três quartos dos componentes.

Dos diplomas e das condecorações

Art. 27. Publicado no *Diário Oficial* o decreto de admissão ou de promoção, o presidente efetivo do Conselho mandará expedir o competente diploma.

Art. 28. A entrega oficial das condecorações efetua-se, com solenidade, a 14 de novembro, aniversário da criação do Ministério da Educação e Cultura:

— no país, na Capital Federal, em presença dos membros da Ordem;

■— no estrangeiro, na sede da Representação Diplomática do Brasil.

Parágrafo único. As condecorações serão entregues pelo Grão Mestre ou pelo Chanceler da Ordem aos agraciados da classe Egregius e pelos demais membros do Conselho aos agraciados das classes Eminens e Exi-mius.

Art. 29. A entrega das condecorações a estrangeiros é feita no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura ou em cerimônia especial, conforme decisão do Ministro da Educação e Cultura quando na Capital Federal; por autoridade designada pelo Ministro da Educação e Cultura, quando nos Estados.

Art. 30. No estrangeiro, a entrega de condecorações é feita pela Representante Diplomático do Brasil.

Art. 31. O agraciado que, por motivo de força maior, não comparecer à cerimônia de entrega de condecorações, receberá as insígnias da Ordem, posteriormente, no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, na presença do Conselho da Ordem.

Art. 32. Os agraciados brasileiros, quando promovidos, devem restituir à Secretaria da Ordem as insígnias da classe anterior.

Das disposições finais e transitórias

Art. 33. O Conselho da Ordem fará registrar, em livro especial, o nome de cada um dos agraciados, o

Quadro a que pertence, a insígnia conferida, bem como os seus dados biográficos e títulos que o credenciam.

Art. 34. No corrente ano não prevalecem os prazos para apresentação» de propostas estabelecidas no artigo 10.

Art. 35. As despesas relativas à Ordem correrão à conta de destaque próprio dos recursos orçamentários destinados a Campanhas Extraordinárias de Educação, até que seja feita consignação orçamentária própria.

Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1956.

(Publ. no *D. O.* de 7-1-957),



REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PORTARIA N9 7 — DE 15 DE JANEIRO DE 1957

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que lhe expôs o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e tendo em vista o programa de Assistência Técnica do Governo Americano (Ponto IV), no setor do ensino elementar, atribui ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (I.N.E.P.) a execução de um Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, com o caráter de Campanha Extraordinária de Educação e financiamento especial pelo Fundo Nacional de Ensino Primário e outros recursos orçamentários que lhe sejam específicos.

(Publ. no D. O. de 21-1-1957).

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PORTARIA N° 73 — DE 20 DE DEZEMBRO DE 1956

O Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, de acordo com o que lhe faculto o art. 22 da Portaria n° 258, de 22-10-55, baixa as seguintes instruções para realização dos exames de suficiência de Educação Física e dos cursos intensivos que precedem estes exames.

Exames de suficiência

1.1. — Os terceiros exames de suficiência de Educação Física serão realizados nas Cidades de Salvador, Goiânia, Florianópolis e Guaporé, para atender as Cidades dos Estados da Bahia, Goiás, Santa Catarina e Rio

Grande do Sul, onde não houver professores de Educação Física legalmente habilitados ou onde não os houver em número suficiente.

1.2. — *Inscrição* — Far-se-á inscrição mediante requerimento do candidato (modelo n° I), apresentado até dez (10) dias antes da data marcada para início dos exames, acompanhado da documentação seguinte:

- a) prova de identidade (modelo III);
- 6) prova de idoneidade moral comprovada por folha corrida ou atestado firmado por dois professores registrados no Ministério da Educação e Cultura (modelo IV);
- c) certidão de idade que prove ter o candidato no mínimo 18 (dezoito) anos;
- d) atestado de integridade física e sanidade mental passado por médico credenciado pela D.E.F.;
- e) certificado de conclusão de curso de grau médio, 1° ciclo;
- f) prova de quitação com o serviço militar;
- g) prova de vocação para a carreira através do histórico de sua atuação no setor da Educação Física e dos Desportos, inclusive o certificado de autorização para lecionar, a título precário, fornecido pela D.E.F. aos que freqüentaram curso intensivo realizado por este órgão (modelo V) ou realização de exercícios especiais;
- h) indicação do diretor do ginásio ou colégio que contratou ou pretende contratar o requerente para a função de professor de Educação Física;
- i) recibo de pagamento de taxa de inscrição regulamentar.

1.3. ■— *Exigência de exame de cultura geral* — O candidato que não possuir curso de grau médio (1° ei-

clo) terá que prestar exame de cultura geral, de caráter eliminatório, juntamente com as demais provas do exame de suficiência, discriminadas no item 1.8.

1.4. — *Devolução dos 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 Secretário, passarão a figurar no processo. Quando fôr devolvido o documento comprovante de identidade, o Secretário autenticará, no verso, uma fotografia do candidato e a juntará ao processo.

1.5. — *Taxa* — A taxa a ser paga para prestação de exame é de Cr\$ 100,00.

1.6. — *Despesas* — As despesas de transporte e estadia correm por conta dos candidatos. A Divisão de Educação Física, na medida do possível, facilitará a hospedagem dos candidatos.

1.7. ■ — *Programas* — Os programas para os exames são os que constam do anexo nº 6.

1.8. — As provas do exame de suficiência, todas eliminatórias, são as seguintes:

- a) prova prática para verificação de capacidade física;
- b) prova escrita sobre assuntos de natureza médica e pedagógica;
- c) prova didática, constante de direção de uma sessão de ginástica, sorteada com 24 horas de antecedência e composta de exercícios calistênicos, exercícios naturais ou desportivos e de dois jogos.

1.9. — *Prova prática* — A prova prática prevista na alínea *a* do art. 3º da Portaria do D.N.E. nº 258,

de 22-10-55, constará de: corrida da velocidade; corrida de resistência; salto em altura; salto em distância; trepar em cordas e oitava (só para os candidatos do sexo masculino); flexão dos braços (só para os candidatos do sexo feminino); exercício de coordenação; exercício de ritmo só para os candidatos do sexo feminino); e natação.

1.10. — A prova de natação poderá deixar de ser realizada, a critério da banca examinadora, quando ficar comprovada a impossibilidade de obtenção de local para sua execução.

1.11. — A prova prática é estritamente individual. A ordem de sua execução será estabelecida pela banca examinadora, que poderá dividi-las, para a realização, em dois dias consecutivos.

1.12. — *Condições de execução* — Observar-se-ão, na realização da prova prática, as seguintes condições de execução;

I — *Corrida de velocidade*: não é permitido o uso de sapatos de pregos. A partida é livre, a corrida é individual e executada em pista reta.

II — *Corridas de resistência*: (400, 600 e 800 metros). não é permitido o uso de sapatos com pregos. São efetuadas em pista de circuito fechado ou em estrada. Podem ser realizadas em grupos. A passada poderá ser regulada por um guia que receberá indicações de cronometrista.

III — *Salto em altura*: Deve ser executado na caixa apropriada. O sarrafo será colocado sempre com a mesma aresta para cima na altura mínima indicada pelas respectivas tabelas e será elevado atendendo os índices ali estabelecidos. São permitidas três tentativas em cada uma das alturas. O examinando não é obrigado a

saltar todas as vezes que o sarrafo fôr elevado. Iniciará e continuará a prova nas "alturas" que desejar.

IV — *Salto em distância*. este salto também deve ser realizado na pista e caixa apropriadas. Cada examinando tem direito a três saltos. Marca-se a distância da borda da tábuca mais próxima da caixa. Ficará a critério da banca examinadora admitir "faltas" que não excedam a 0,30 centímetros da "tábuca", tomando em tão a distância da marca de pé mais próxima de caixa.

V ■ — *Trepar em cordas*: Subir e descer com ou sem auxílio dos pés. A partida é de pé e a altura é medida a partir da linha dos ombros. As cordas devem ser previamente marcadas, de preferência com uma cinta de esparadrapo colorido.

VI — *Oitava*: Fazer uma subida na barra, por "oitava". Para executar essa subida a barra será colocada em tal altura que o examinando possa, se quiser, ficar com os pés no chão.

VII — *Flexões dos braços na barra*. Em suspensão inclinada na barra flexionar os braços até que o peito tome a barra e voltar à posição de braços estendidos. não serão contados os exercícios: a) se o executante não tocar a barra com o peito; b) se não mantiver o tronco e as pernas estendidas; c) se interromper o exercício para descansar.

VIII ■ — *Exercícios de coordenação*: Executar uma série de dois exercícios diferentes, de 4 tempos, em andamento "vivo" e contínuo. um auxiliar demonstrará os exercícios a executar.

Exemplo: Posição inicial; Firme 1 — Mãos ao peito, pernas afastadas lateralmente — 2 braços à vertical

indo à ponta dos pés — 3 igual a 1 — 4 — Posição inicial ■ — 5 a fundo à frente — mãos à nuca — 6 — flexão do tronco — mãos no chão junto ao pé de frente — 7 — igual a 5 - e 6 — Posição inicial.

IX — *Ritmo*: Caminhar seguindo o ritmo da música, executada no piano, em compasso e andamento variados e marcar com batidas, percussão ou palmas, um compasso temário dado pelo piano.

X — *Natação*: Procurar objetos leves imersos n'água, em superfície rasa, e apanhar, no mínimo, dois, sendo um de cada vez. Entende-se por "superfície rasa para a procura de objetos" uma profundidade entre 0,90 a 1,20 metros, na qual o examinando mergulhará a cabeça para a coleta dos objetos.

Para flutuação de frente e de costas, durante 1 (um) minuto, o candidato colocar-se-á a uma distância mínima de 2m, da borda da piscina.

XI — *Registro dos resultados*: não serão atribuídas frações de pontos. Os resultados intermediários aos estabelecidas nas tabelas serão aproximados para mais ou para menos, conforme o caso. Nas provas de "Ritmo" — "Oitava" — "Coordenação" os registros das expressões "boa", "muito boa", "ótima", "ÓTIMA" serão escritas com letras maiúsculas ou minúsculas traduzindo a impressão natural ou enfática do examinador.

1.13. — *Prova escrita* — A prova escrita prevista na alínea "b" da Portaria acima citada será dividida em 3 partes:

a) dissertação sobre assunto de natureza médica;

b) dissertação sobre assunto de natureza pedagógica;

c) 10 questões objetivas, no mínimo, sobre assuntos de natureza médica; e 20 questões objetivas, no mínimo, sobre assuntos de natureza pedagógica.

1.14 ■— Cada dissertação versará sobre assunto, sorteado no momento, de listas de 10 pontos constantes dos programas, organizados pela banca examinadora.

1.15 ■— Os portadores de diploma de Normalista Especializado em Educação Física e de Técnico Desportivo que não satisfizerem à exigência do § 59 do art. 3º da Portaria do D.N.E. nº 183, de 20-11-56 (ter obtido nota igual ou superior a sete (7) nas disciplinas "assuntos de natureza pedagógica" e "assuntos de natureza médica" de Curso Intensivo de Educação Física) ficarão obrigados a prestar as provas escritas dos exames de suficiência.

1.16 — *Prova didática*: A prova didática constará de direção de uma sessão de ginástica sorteada com 24 horas de antecedência e composta de exercícios calistênicos, exercícios naturais ou desportivos e dois jogos.

1.17 — *Sessão de Ginástica*: O candidato deverá: o) apresentar em 3 vias, à banca examinadora, antes do início da prova, o plano da aula sorteada com 24 horas de antecedência:

b) executar, antes da direção da sessão de ginástica, os exercícios da aula que planejou;

c) dirigir a aula para uma turma de pelo menos 16 alunos;

d) fazer defesa oral da crítica formulada pela banca examinadora sobre o plano de aula e seu desenvolvimento.

1.18 — *Revisão de provas* — Os pedidos de revisão de provas poderão

ser apresentados ao Secretário dentro de 24 horas após o conhecimento da nota, pelo candidato. Caso seja a nota alterada pela banca examinadora, deverá a mesma fundamentar a alteração. Da decisão da banca examinadora não caberá outro recurso administrativo.

1.19 — *Atribuição de notas* — Os examinadores atribuirão a cada prova prestada pelo candidato nota graduada de zero a dez. Para atribuição de notas na prova prática os examinadores basear-se-ão nas tabelas existentes nos quadros A e B do anexo de nº 7.

1.20 — *Habilitação* — Considerar-se-á habilitado o candidato que obtiver em cada uma das provas nota igual ou superior a 5 e média global ou superior a 6 no conjunto das provas a que estiver sujeito. Quando o candidato não possuir curso de grau médio (1º ciclo), só será considerado habilitado nos exames de suficiência se obtiver nota mínima quatro (4) em cada prova e nota global igual ou superior a cinco (5) no exame de cultura geral.

1.21 — *Aproximação de nota* — somente no cálculo da nota final de cada prova haverá aproximação até a 2ª casa decimal, de acordo com o critério matemático universal.

1.22 — *Requerimento para obtenção de registro*. O candidato habilitado nos exames de suficiência deverá requerer o seu registro de professor à

Divisão de Educação Física.

II — *Cursos para os inscritos nos exames de suficiência*

2.1 — *Local de realização* — A Divisão de Educação Física realizará, procedendo os exames de suficiência de julho de 1956, cursos intensivos

nas cidades de Salvador, Goiânia, Florianópolis e Guaporé.

2.2 — *Condições para a inscrição* — Poderão frequentar os cursos candidatos inscritos nos exames de suficiência de Educação Física mediante simples requerimento, bem como candidatos que ainda não estejam inscritos nos exames de suficiência desde que requeiram sua inscrição e satisfaçam as exigências estabelecidas nos itens 1.2 com atenção ao disposto no item 1.3. (modelo nº II).

2.3 — *Preferência para inscrição* — Terá preferência para inscrição nos cursos o candidato;

a) indicado por diretor do estabelecimento de ensino secundário (cada diretor poderá indicar até 2 professores);

b) portador de diploma de Normalista Especializado em Educação Física e de Técnico Desportivo;

c) portador de diploma ou certificado de outros cursos de especialização em Educação Física.

2.4. ■ — *Programas* ■ — Os programas para os cursos serão os que constam do anexo nº 2.

2.5. — *Verificação do aproveitamento* — Os professores realizarão tantas provas, estágios e exercícios quantos forem necessários para verificar o aproveitamento de alunos, atribuindo nota aos mesmos. Concluído o curso, cada professor preencherá um formulário dando informações sobre cada candidato, com base nos resultados obtidos pelo mesmo nas provas, estágios e exercícios realizados e no conceito que formou do aluno.

III — *Autorização especial para lecionar* 31.

— *Autorização para lecionar a título precário*

— Os candidatos ao

exame de suficiência que pretendam o imediato exercício do magistério deverão acrescentar ao requerimento de inscrição no referido exame a solicitação do diretor do estabelecimento que pretenda contratá-los, a título precário, para a função de professor de Educação Física.

3.2. — *Obrigatoriedade de prestação do 1º exame de suficiência* — O professor que dirigir, a título precário, sessões de exercícios físicos está obrigado a prestar os primeiros exames de suficiência que se realizarem na região em que estiver situado o estabelecimento em que leciona, exceto no caso de ter concluído com aproveitamento e curso intensivo da D.E.F. que proceder o exame.

Os professores que se encontravam autorizados, a título precário, antes da vigência da Portaria Ministerial nº 258, de 22-10-56, serão considerados inscritos *ex-officio* nestes primeiros exames, devendo apresentar a documentação exigida no item 1.2., dentro do prazo no mesmo estabelecido.

3.3. — *Prorrogação de licença para lecionar* — O candidato que concluir, com aproveitamento, curso intensivo promovido pela D.E.F., poderá optar por aguardar novo exame de suficiência, tendo a autorização para lecionar prorrogada por um período que abranja mais duas épocas de exames de suficiência.

3.4. — *Cancelamento de autorização para lecionar* — As autorizações a título precário, concedidas independentemente da aprovação de candidato em curso intensivo da Divisão de Educação Física serão canceladas sempre que o mesmo não pres-

tar o primeiro exame de suficiência realizado na região ou cidade em que se situa o estabelecimento onde leciona, prestá-lo e fôr inabilitado, ou não concluir com aproveitamento o curso que proceder o exame. No caso de o professor já ter obtido aproveitamento, em curso intensivo da D.E.F., a autorização a título precário para que ministre exercícios físicos, será cancelada se não se submeter ou não lograr aprovação em um dos dois exames que se sucederem ao primeiro realizado na região ou cidade sede do estabelecimento onde trabalha.

XV — *Administração dos exames e cursos*

4.1. — Os trabalhos de natureza administrativa relativos aos exames de suficiência e aos cursos intensivos de Educação Física ficarão a cargo do Secretário.

V — *Disposições gerais*

5.1. — A lotação dos cursos será determinada pelo Diretor da Divisão de Educação Física.

5.2. — Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor da Divisão de Educação Física. — ALFREDO COLOMBO, Diretor.

(Publ. no D. O. de 8-1-957).

Impresso na
EMPRESA GRÁFICA DA
"REVISTA DOS TRIBUNAIS" LTDA
São Paulo