

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
VOL. XLIV JULHO-SETEMBRO, 1965 N.º 99**

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. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

A Revista não endossa os conceitos emitidos em artigos assinados.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLIV

JULHO-SETEMBRO, 1965

N.º 99

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Carlos Pasquale

Péricles Madureira de Pinho

CONSELHO DE REDAÇÃO Jayme Abreu

João Roberto Moreira

Lúcia Marques Pinheiro

Redator-Chefe: Jader de Medeiros Britto

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à Redação — Rua Voluntários da Pátria, nº 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara—Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XLIV

Julho-setembro, 1965

N.º 99

Págs.

SUMÁRIO

Editorial 5

Estudos e debates:

- Alguns aspectos comparativos do ensino médio — JOÃO ROBERTO MOREIRA 7
- A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas — PIERRE
FURTER 28
- Conceitos básicos para uma filosofia do currículo na escola secundária
— NEWTON SUCUPIRA 45
- Fatores sociais atuantes no currículo da escola secundária brasileira —
JAYME ABREU 53
- Situação atual e tendências do ensino técnico comercial no Brasil —
MANOEL MARQUES DE CARVALHO 72

Documentação:

- Ginásio único pluricurricular em São Paulo — Resolução n.º 7 do Con-
selho Estadual de Educação 99
- Critérios atuais para admissão à escola secundária na Inglaterra — MICHAEL
JOHN MCCARTHY 122
- Alguns aspectos na expansão do ensino médio brasileiro — (Div. de Pes-
quisas Educacionais do C.B.P.E.) 133
- Le Corbusier e o Brasil 141
- Reunião técnica sôbre planejamento do ensino médio 150
- Conselho Federal de Educação: Par. 803/65 — Livros de literatura realista
na cadeira de Português (162); Par. 286/65 — Faculdade de Huma-
nidades Pedro II 164
- RESENHA DE LIVROS: — *The University of Chicago* — *The high school in
a new era* (176); BROWN, B. Frank — *The nongraded high school*
(179); PHEASANT, J. H. & PARKIN, S. J. — *Ciências na escola secun-
dária* 182
- INFORMAÇÃO DO PAÍS 184
- INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO 191
- ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Posição da Gramática no ensino médio —
EVANILDO BECHARA (200); Educação, fator de produção — MOYSÉS
BREJON (207); Ordenação da escola primária por idade — CLÓVIS
SALGADO 208

ENSINO MÉDIO NO BRASIL RELACIONADO COM A PROGRESSIVA SOLUÇÃO DO PRIMÁRIO

O ensino de nível médio é, em nossos dias, o tema principal dos estudos educacionais, suplantando o debate bicentenário sobre a natureza e o aperfeiçoamento do ensino primário.

E que, nos países desenvolvidos, onde a escola primária de seis anos foi já quantitativamente realizada, abrangendo, em suas classes, todas as crianças de 6 a 11 anos, ao mesmo tempo que organizada para atender às crianças de desenvolvimento psicossocial normal ou anormal, os problemas que se apresentam são de ordem menor, mais de aperfeiçoamento que de atendimento geral.

Por outro lado, o crescimento econômico devido ao progresso tecnológico implica duas ordens de problemas, que os sistemas educacionais têm de considerar. Inicialmente, a tecnicidade progressiva dos três níveis de produção (primária, secundária e terciária) torna cada vez mais reduzida a possibilidade de trabalho de menores ao mesmo tempo que divide, em especialidades e alternativas instáveis, a mão-de-obra procurada nos mercados de trabalho. Dai, e em segundo lugar, o fator de preferirem as empresas o trabalho de jovens adultos com suficiente cultura escolar, permitindo, assim, a esses jovens discernir melhor as situações e dando-lhes maior flexibilidade psicofísica e mental para mais rápida readaptação e recapacitação, tendo em vista as mutáveis condições tecnológicas de produção econômica.

As conseqüências educacionais desses fatos são várias, cabendo ressaltar algumas delas. Em primeiro lugar, cumpre não deixar o púbere e o adolescente entregues a si mesmos, num lazer nocivo e anti-social, motivo por que os países desenvolvidos prolongam a escolaridade obrigatória até os 15 anos, e, ultimamente, até os 17. Em segundo lugar, as condições modernas de trabalho e de vida social pressupõem o desenvolvimento, em maior grau, de potencialidades psicofísicas e psicossociais que o treinamento em determinado tipo de atividade, pois isto limita aquelas potencialidades e cria obstáculos ao desenvolvimento sócio-econômico dos indivíduos e dos grupos sociais

Mas, em vez da clássica escola, dita de conhecimentos gerais, a que serve, em nível médio, para atender a esses requisitos da vida moderna, é aquela que, desenvolvendo habilidades psicofísicas e mentais, torna o indivíduo mais ágil no processo de integração e cooperação sócio-econômica da sociedade humana de nosso tempo.

Nos países pobres, em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, o problema se torna muito complexo, porque nem a escola primária é ainda integralmente realizada, seja qualitativa, seja quantitativamente, nem o ensino de nível médio, já absolutamente necessário para uma grande parte de nossos adolescentes, pode ser estruturado segundo a compreensão e extensão com que se vai realizando nos países desenvolvidos. Não só nos faltam suficientes recursos materiais para a nova escola de nível médio, como, também, recursos humanos qualificados para esse objetivo.

Daí por que as soluções brasileiras para o ensino médio deverão ter aspecto próprio, assim como deverão estar intimamente relacionadas com a progressiva solução de nossos problemas de ensino primário.

O presente número da Revista chama a atenção para esse problema nacional, qual seja o do ensino que se apresenta hoje em dia com dupla polarização: de aprofundamento e extensão dos conhecimentos iniciados pela escola elementar, no primeiro ciclo; e já no segundo ciclo — de habilitação para o trabalho on estudos superiores.

ALGUNS ASPECTOS COMPARATIVOS DO ENSINO MÉDIO

JOÃO ROBERTO MOREIRA

Do C.B.P.E.

O PROBLEMA DA JUVENTUDE

Parece que o mundo educacional contemporâneo tende a deslocar sua maior atenção para as áreas do ensino de nível médio e universitário, uma vez que se tem por certo que a escola primária é uma instituição universal comum a todas as civilizações nacionais, porque corresponde à necessidade também primária, isto é, básica e geral, de todos os homens, e sem a satisfação da qual a vida se torna impossível ou quase impossível. Em outras palavras, ou se faz a escola primária para toda a população que tenha 6 e mais anos de idade, ou certo mínimo de bem-estar social e individual não será alcançado por essa mesma população.

Não queremos negar que esta escola apresenta ainda, conforme o país e seu grau de desenvolvimento social (econômico e cultural), certos problemas que lhe são próprios, mas que não lhe impedem a instalação e extensão.

Já o ensino médio e o universitário oferecem alternativas problemáticas no que diz respeito à instalação e extensão dos respectivos sistemas.

Em primeiro lugar, compreende-se hoje que os problemas qualitativos do ensino primário decorrem muito mais dos erros, falhas e da insuficiente extensão do ensino médio, que de outras condições. Melhor dizendo, essas outras condições de mau e insuficiente ensino primário atuam mais através do sistema de escolas médias (e também universitárias) que, diretamente, sobre a escola elementar.

E isto não é novidade; já ao tempo de Carlos Magno, justamente quando a sociedade medieval tentava dar os primeiros passos para sair das trevas, que o barbarismo dos invasores oriundos do norte europeu estendera sobre o velho e carcomido Império, se tentava, na escola palatina, nas escolas monásticas e nas catedrais, um ensino mais avançado, o do "Trivium" e do "Quadrivium" com a missão de que cada criança da nobreza ou das elites de então pudesse ser bem instruída. Numa proclamação de 787, Carlos Magno reprovou e censurou explicitamente os abades de seu Império, pelo fato de serem quase analfabetos e de não saberem ensinar os meninos. Não façamos, porém,

maiores digressões históricas, porque o assunto, em nossos dias, tem outros e mais complexos aspectos.

Em outro trabalho nosso, publicado pelo IPÊS da Guanabara, em novembro de 1964, procuramos explicar que a escola de nível médio se constitui em um grande problema social, econômico e político de nosso tempo, porque todos os conflitos e tensões do mundo contemporâneo, principalmente os de natureza econômica e política, se refletem nas gerações novas, mais ou menos no momento em que ultrapassam o limite dos 15 anos de idade, continuando a perturbar o comportamento social e individual dessas gerações até muito depois dos 21 anos. Por isso não devemos estranhar os movimentos e inquietações da juventude de nosso tempo.

O problema que temos de enfrentar não é, própria e diretamente, tal inquietação, que, por vezes, assume aspectos rebelionários. A juventude não é reprimível, nem represável, senão muito temporariamente, porque é um período da vida humana de extrema auto-afirmação, ao mesmo tempo que de generosidade e desprendimento.

Procuramos estudar os movimentos e as organizações juvenis na Alemanha nazista e na Rússia soviética, porque num como noutro país os jovens se revelaram, durante os acontecimentos históricos de 1932 a 1945, capazes de sacrifícios extremos, de disciplina e de organização, jamais alcançadas em outros países. E, é interessante observar, nem na Alemanha, nem na Rússia, os jovens foram vítimas ou objeto de repressão. Nazistas e comunistas, habilmente, segundo técnicas psicológicas e socioculturais, procuraram motivar os moços de ambos os sexos e encaminhá-los, orientá-los no sentido ideológico, político, respectivo de um e outro regime.

Êste é o problema de nosso tempo em relação à juventude. — Como orientá-la, como dar-lhe motivos de ação que seja nobre e útil à coletividade democrática, que constituímos ou que desejamos constituir?

Vários tipos de organização têm sido tentados para esse fim: o escotismo, o bandeirantismo, as associações cristãs de moços, as organizações de jovens católicos etc. Mas, veja-se bem e com objetividade, tais instituições se têm limitado a um ou outro setor da juventude, sem conseguir a pujança que revelam ou revelaram os jovens dos países totalitários.

Poder-se-á, talvez, dizer que isso se deve ao fato de que, procurando os países ocidentais realizar uma democracia econômica e politicamente pluralista, não lhes é possível o tipo de organização juvenil de que foram capazes a Alemanha e a Rússia. E, no entanto, o que estes países conseguiram realizar com os jovens não foi por meio de nenhuma coerção político-social, ostensiva, mas por motivação política, sem dúvida, e econômico-social. E é, justamente por tal meio que as massas juvenis ocidentais procuram atuar. •— Por que não tentar organizá-las segundo sua vocação manifesta?

A ESCOLA COMO CENTRO DE ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE

Em 1957 estivemos na França estudando seu sistema de ensino. Fomos principalmente para estudar a escola primária, mas terminamos, ao cabo das duas ou três primeiras semanas, nos empolgando pelo debate que, desde a proposta Reforma Langevin, elaborada pouco depois da libertação, vinha ocupando educadores, filósofos e políticos franceses. Apesar do pluralismo de pontos-de-vista, havia nos debates um substrato comum: a escola secundária teria que mudar para que a França não perdesse sua juventude.

Na Inglaterra, desde 1944, o mesmo tema era debatido. Mas, segundo os processos cautelosos que constituem a alma de sua progressiva adaptação aos tempos modernos, fazem os ingleses a revisão, mediante um "survey" crítico, de toda a história das realizações e idéias no campo do ensino médio, durante a primeira metade do século XX, em toda a Grã-Bretanha.

Franceses e ingleses, seriamente e sem golpes intuitivos nem paliativos, consideravam e consideram a escola secundária como a pedra de toque da moderna organização social e democrática. Não se trata simplesmente de sua extensão a todos ou a maior número de jovens, mas da seriedade e do acerto de sua organização multivariada e capaz, não apenas de transmitir conhecimentos e habilidades, mas de dar real e efetiva ocupação aos jovens e de fazê-los interiorizar, como seus, princípios coerentes de organização pessoal e de grupo, de trabalho e de inteligência, de pensamento e de técnica, de humanismo social e econômico.

A compreensão destes fatos nos levou a estudar mais de perto a organização do ensino médio na Rússia. Não pudemos visitar esse país, mas procuramos ler o que era possível encontrar em espanhol, francês e inglês sobre o assunto, sendo-nos valiosa a publicação da Unesco sobre o ensino politécnico na Rússia e o estudo de grupo, publicado em 1959, pela Associação de Educação Comparada dos Estados Unidos, sobre a cambiante educação soviética.

A falsa impressão que tínhamos das organizações juvenis, comunistas, se desfez. Não eram elas instituições do partido comunista, destinadas a uma doutrinação dos jovens, de fora para dentro, isto é, de inculcação ideológica. Acreditamos mesmo, hoje, que a escola é que torna possíveis essas organizações, e que é, através da escola, que os jovens nelas ingressam, o que, para eles, é mais do que uma perspectiva, é objetivo, é meta.

De modo prático e objetivo, depois de várias experiências que se processaram até 1932, inclusive sob a não negada nem rejeitada influência das experiências dos países ocidentais, os russos, sem fixar-se definiti-

vamente em uma solução única, encontraram a linha mestra do seu sistema escolar. Em primeiro lugar, procuraram realizar praticamente, desde a escola primária até a superior ou universitária, o somatório ou a integração de todas aquelas experiências do aluno (atos, comportamentos, atitudes, tendências, impulsos, percepções, raciocínios, conhecimentos etc.) que pudessem estar sob a influência da escola. Isto, naturalmente, é muito mais que o ensino de matérias escolares, embora seja também êste ensino. Em segundo lugar, estabeleceram um diálogo realmente dialético entre a escola e a comunidade, de modo que o ensino de classe é não só uma preparação como uma consequência desse diálogo. E se o interstício de trabalho real, depois de completado 2/3 dos estudos secundários, fracassou e está sendo abolido, é justamente porque êle interrompe prematuramente a continuidade daquele diálogo, que deve ser aprofundado e estendido durante a última etapa da escola secundária que, por isso mesmo, tem que ser politécnica.

Ora, na Inglaterra, na França e na Rússia é que vemos, hoje, um melhor encaminhamento da solução da problemática juvenil, sem repressões e sem facilitação do ensino. Veja-se bem que isso que nós, tão displicente quanto irresponsavelmente, chamamos de "juventude transviada" ou, nos países hispano-americanos, "juventude colérica", tem nos três países mencionados humana compreensão e consequente tratamento.

Que amplo e belo sentido de compreensão humana e de orientação social e política para os jovens, tem, por exemplo, o recente ato da Rainha Elizabeth, ao agradecer os Beatles, que nós, as moralistas gerações velhas destas bandas do Atlântico, tínhamos como símbolo de um, senão imoral, pelo menos amoral desgarramento juvenil! A música expressiva, rítmica e não canônica, da juventude contemporânea, não é necessariamente um amoralismo, mas realização de vida e atitude concreta, cujas possibilidades de conteúdo sadio não podem ser desprezadas.

E isto nos conduz logo à questão: que tipo de música deva ser praticado nas escolas? Haveria para nós, educadores, algum sentido nessa questão? — Se não há, é porque nossa escola está divorciada, inteira e desgraçadamente, dos jovens que, nela, não encontram seus motivos e, por isso, não lhe vêem capacidade de orientação.

Talvez que esse exemplo pareça bisonho. Mas que se vá ao Aterro da Glória, ao parque popular que ali se criou, e se observe o que se passa com muitos jovens cabeludos, de calças americanizadas e blusões coloridos, a brincar de aeromodelismo ou com pequenos navios a vela e a motor, seriamente, concentradamente.

— Terá a escola algo a ver com isto?

— Será essa juventude realmente transviada?

Solta e entregue a si mesma, tanto brinca ou joga com barquinhos e avionetas. como o faz com política e assuntos sociais. E a escola de ensinar algumas matérias, às vezes bem, às vezes mal, se converte — como eles mesmos dizem — em lugar de "chateação" necessária para depois, quando chegar o tempo, se conseguir um emprego. Com êste espírito, os poucos que ingressam nas escolas superiores, esperam também que chegue o tempo de trabalhar e, enquanto isso, o gastam menos em preparar-se que no jogo político-social da agitação estudantil. Terminado o curso superior é que, improvisadamente, por participação e autodidática, realmente aprendem a trabalhar, mas vivendo um sem-número de problemas e frustrações que, nem sempre, são vencidos.

O fracasso em fazer com que a escola de nível médio, principalmente a de segundo ciclo, como demonstraremos depois, seja de fato um foco de atenção e um centro de atividades sociais e educativas da juventude, é que é responsável por tudo o que nos parece, aos mais velhos, errado no comportamento dessa juventude, que não é preparada para a vida, nem se apresta com técnicas e conhecimentos que lhe permitam uma perspectiva real e objetiva de orientação e auto-realização.

Daí a grande importância da escola de nível médio que passa a ter, entre outras, a função de limitar a desorientação e a dispersão da conduta da juventude contemporânea. É possível duvidar da eficiência da escola nessa função nova; pode-se advogar a instituição de outros serviços destinados à juventude, como as associações culturais e desportivas; pode-se pensar em meios outros de treinamento social de estudantes e de trabalhadores jovens, tendo em vista a orientação ou canalização dos impulsos e energias próprios dessa idade, a fim de impedir que se transformem no sentido de condutas e de efeitos anti-humanos ou alienantes. *Entretanto, essas novas instituições, recomendáveis ou mesmo necessárias, não são mais que complementares da escola. Se esta é má ou fracassa, se não é séria e honesta nos seus propósitos e no que faz, se é um mero paliativo ou disfarce do que deveria ser, todo o resto se inutiliza.*

Citamos até agora, para justificar êste ponto-de-vista, apenas a Inglaterra, a França e a União Soviética, porque, nestes países, a transformação da escola média em centro de formação social e cultural da juventude e, portanto, de humanização do homem, é mais recente e, por isso, mais viva. Nos Estados Unidos, essa preocupação tem origem mais antiga, remontando ao início do século.

Nem tudo é acerto nesses países, tendo em vista a reorientação da escola média, mas, sem dúvida, em todos eles, se procura fazer da escola uma coisa séria, básica no desenvolvimento do homem.

Examinando relatórios e livros que se referem à escola secundária nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Bélgica, na Suécia, na França, na

Itália e na União Soviética, encontramos como objetivos comuns de tal escola, em todos esses países, ainda que diferentes sejam os meios de alcançá-los, os seguintes:

- 1) Continuação do desenvolvimento, tão harmônico quanto possível, da personalidade, tendo em vista que a consciência do vínculo indivíduo-sociedade se aguça e se torna tenso e conflitante, durante a idade juvenil;
- 2) Preparação introdutória ou propedêutica para o trabalho, tendo em vista que, como tal, isto é, como trabalho, se consideram tanto as atividades intelectuais e técnicas dos cursos superiores, como as atividades especializadas e semi-especializadas na indústria, no comércio, nos transportes e comunicações, nos serviços sociais, na administração, na agropecuária etc.;
- 3) Preparação ativa e prática para a cooperação e a participação útil na vida da comunidade local, regional e nacional, e na vida da comunidade de nações.

Note-se que quase todos os estudos mais modernos, feitos sobre a psicologia social da juventude, convergem em apontar como desejo tendências ou aspirações mais ou menos conscientes dos moços, muito do que se contém, implicitamente, nesses três itens. Não atender tais pré-requisitos, é deixá-la, a juventude, entregue a si mesma, à procura às cegas de seus próprios objetivos. — Como estruturá-la? A resposta pode ser tentada, em linhas teóricas, mediante estudos de educação comparada.

OS DOIS CICLOS SECUNDÁRIOS E A ESCOLA PRIMÁRIA

Até o fim do século XIX, o ensino esteve estreitamente dependente da estratificação social, no que diz respeito à distribuição dos ramos e níveis. Na França, Inglaterra, Portugal, Espanha e mesmo nos Estados Unidos, o ensino primário era fechado, isto é, não abria as suas portas de saída senão para o trabalho. As famílias que desejavam e podiam levar seus filhos ao ensino secundário, teriam que prepará-los especialmente para isso, em escolas ou cursos com o objetivo indicado. Por sua vez, o ingresso nas escolas universitárias também supunha preparação feita em liceus ou ginásios especiais.

Como tudo isso dependia dos recursos financeiros das famílias, o nível econômico das classes sociais é que determinava o acesso ao ensino secundário e superior.

Foi nos Estados Unidos que o ensino escolar começou a não depender da estratificação social e de níveis econômicos. A declaração dos direitos do homem, como base ideológica da constituição norte-americana, sublinhara que todos os seres humanos nascem iguais e que

todos têm direito às mesmas oportunidades de bem-estar e progresso. Por isso os sistemas educativos que Horace Man e Henri Bernard estruturaram dos anos 1837-1860, já consideravam a igualdade de direitos à educação. Veremos logo mais como também a escola secundária foi aberta a todos, em função desse mesmo principia de direito político.

Na Europa tudo foi mais difícil e ainda o é. Do feudalismo à Revolução Francesa, à constitucionalização das monarquias absolutas, à formação das repúblicas representativas pluralistas e até a revolução socialista dos russos, as sociedades nacionais européias foram sempre sacudidas por conflitos, insurreições, lutas de grupos, classes sociais, entre nações. Isso contribuiu para a separação quase segregacionista de níveis e ramos de ensino. Sòmente depois da última guerra mundial, os países europeus começaram a mudar essa situação. Pode-se considerar como fatos que marcam definitivamente tal mudança o "Education Act" de 1944, na Grã-Bretanha, e o relatório da Comissão Langevin, na França. Naturalmente os dois acontecimentos constituem apenas um marco, porque, tanto na Grã-Bretanha como na França e outros países da Europa, o movimento para a democratização do ensino começara muito antes da guerra. Entretanto, nada concreto fora planejado integralmente com esse objetivo.

Desde o século XIX se compreendia que a articulação do ensino primário como o secundário supunha menos mudanças no primeiro que no segundo. Tratava-se de nada mais que da democratização do ensino secundário. Por isso procurou-se, nos Estados Unidos, um sistema de ensino que permitisse essa democratização. O princípio básico, admitido desde o começo deste século, foi o da pluralidade de escolas e cursos equivalentes, como seqüência natural do ensino primário. Em outras palavras, procurou-se criar um sistema de escolas de cursos variados equivalentes, públicas e tão gratuitas quanto possível, em continuação à escola primária. Essas novas escolas deveriam alcançar a gratuidade para todos e, por isso, receber todas as crianças de uma comunidade, sem levar em conta o nível e a natureza de suas aptidões, a condição social ou econômica de suas famílias.

O sistema se desenvolveu muito rapidamente. Todas as administrações públicas das comunidades e dos Estados trataram de criar escolas secundárias. E o desenvolvimento foi tão grande que James B. Connant chegou a advertir que as pequenas escolas secundárias não poderiam cumprir o princípio e a função de pluralidade de cursos, planos e programas.

As escolas "compreensivas", segundo passaram a chamar-se as novas escolas secundárias norte-americanas, com pluralidade de planos e programas equivalentes, se desenvolveram a tal ponto que a diferença existente nos países europeu, entre ensino secundário geral e as diversas

formas de ensino profissional especializado, em nível médio, desapareceu praticamente nos Estados Unidos. A escola "compreensiva" faz tudo. Por isso também, em 1930, mais de 50% dos adolescentes de 15 a 18 anos já faziam seus estudos em escolas secundárias de segundo ciclo (*sênior high school*), a maioria das quais eram públicas. Hoje se estima que mais ou menos 80% dos adolescentes norte-americanos estudam nas escolas secundárias de segundo ciclo. Em 1962-1963, o aumento das matrículas nas escolas primárias foi de 2,3%, enquanto nas secundárias foi de 8,3%, e nas superiores, de 6,9%. Mais da quarta parte da população dos Estados Unidos se encontrava estudando (mais de 50 milhões de pessoas), de acordo com dados publicados pelas Nações Unidas.

As principais características da escola secundária norte-americana são:

- a) Organização em dois ciclos de três anos cada um (há variações, porém esta é a mais aceita pelas autoridades locais e dos Estados) ; o primeiro ciclo é uma extensão da escola primária de seis anos e tem, entre outros objetivos, o de assegurar a passagem do ensino de primeiro grau para o de segundo;
- b) Organização dos planos e programas, isto é, do currículo, de modo a atender às necessidades dos alunos, segundo as diferenças de aptidões e aspirações profissionais; para isso foram multiplicadas as matérias escolares (alcançaram exageradamente o total de 250 em 1929, reduzindo-se depois), de modo a oferecer grande número de combinações possíveis para adaptar o currículo às necessidades e vocação dos alunos;
- c) Enriquecimento dos planos e programas, e cursos acelerados, tanto para atender aos bem dotados como aos que desejam continuar os estudos em nível superior (esta característica é recente e se encontra ainda em fase de experimentação e desenvolvimento no que diz respeito aos bem dotados) .

Logo, o novo ensino secundário norte-americano procurou organizar-se não somente para alcançar os objetivos próprios desse nível, mas também para permitir sua articulação mais perfeita com a escola primária e a superior. O ensino de nível médio se oferece, assim, como uma continuação do primário sem que entre os dois apareça obstáculos que impeçam a criança de progredir em seus estudos.

Entre os países que, antes da última guerra mundial, mais se aproximavam dos Estados Unidos nos esforços para democratizar as escolas de nível médio e, portanto, para fazer desaparecer as dificuldades de passagem da escola primária para a secundária, podemos citar a Nova Zelândia, a Escócia, a Noruega e a União das Repúblicas Soviéticas. Todavia, tais países não tinham conseguido fazer da escola secundária um prolongamento da primária como também uma progressiva mudança de orientação educativa dos adolescentes. Seu ensino de nível

médio era oferecido a todos, sem ter em consideração classes sociais e níveis econômicos, porém somente os mais bem dotados biopsicológicamente conseguiam ingressar nelas. Conseqüentemente o ensino secundário aparecia ainda como de natureza especial e superior, reservado aos jovens mais inteligentes. Exames e testes precediam a passagem de um grau de ensino a outro. O objetivo da escola secundária era o de eleger os elementos do povo de todas as classes sociais, mais aptos, para com eles formar uma equipe social de talentos intelectuais. Não eram uma escola para todos, mas uma escola para os talentosos, enquanto que a *high school* norte-americana procurava ser uma escola para todos os adolescentes, talentosos ou não.

No período mencionado (1930-1940) a maioria dos países europeus conservavam a organização tradicional: o ensino primário dividido em dois ciclos; ao final do primeiro ciclo, os alunos eram encaminhados para a escola secundária ou, então, para o ensino primário superior, destinados aos filhos da classe operária, enquanto que a escola secundária era reservada aos filhos das classes médias e à aristocracia.

Apesar disso, ao fim da Guerra, tanto o "Plano Langevin" (França) como o "Education Act" de 1944 (Inglaterra) adotam o princípio de oferecer ao indivíduo todas as oportunidades de alcançar a melhor educação que permitam sua capacidade e suas aptidões. Esta tendência se tornou comum a quase todos os sistemas educacionais da Europa. Ao mesmo tempo se fêz presente o princípio de que a criança deve estar na escola enquanto não possa trabalhar. Como o trabalho de menores se torna indesejável nos países desenvolvidos, que têm sempre um grupo maior ou menor de desempregados ou de reserva adulta de força de trabalho, a idade mínima para começar as atividades profissionais é constantemente elevada. Disso resulta necessariamente a extensão da obrigatoriedade escolar que abrange sucessivamente 8, 9, 10, 11 e 12 anos em alguns países europeus, enquanto que, antes de 1940, o geral era a obrigatoriedade de 6 a 8 anos.

Pode-se afirmar que *a maioria dos países desenvolvidos* do mundo contemporâneo exige que os meninos permaneçam na escola desde os 6 anos até os 15 anos de idade, com 10 anos de escolaridade obrigatória. Mas, esclarecendo melhor, podemos dizer que cerca de 1/5 dos países do mundo obriga os meninos a pelo menos 8 anos de estudos obrigatórios, 3/5 a 6 anos e somente 1/5 exige menos de 6 anos. O ideal comum é de oferecer educação obrigatória a todas as crianças de 6 a 14 anos de idade, o que significa 8 a 9 anos de escolaridade comum, gratuita e geralmente pública ou do governo. O número dos que oferecem 10 anos de escolaridade ainda é pequeno.

Êste fato cria um problema novo, cuja solução é também a negação do antigo sistema europeu. Já não é possível considerar, como obrigatório, o ensino primário e portanto não se pode pensar em uma escola pri-

mária com 8, 9 ou 10 anos de estudo. A solução é considerar o ensino secundário ou parte dele como continuação do primário. Determinar quando êste termina e quando aquêle começa não tem sentido; não há mesmo uma linha nítida entre ensino primário e secundário.

Aceitos 8 ou 9 anos de obrigatoriedade escolar, tem-se que pensar em um currículo básico, comum e geral, porque a idéia de obrigatoriedade está associada à idéia de um mínimo básico e comum.

Entretanto, nenhuma das idéias novas supõe que tudo deva ser feito na escola primária. Parte dêste ensino obrigatório pode ser realizado em escolas para crianças e outra parte em escolas para púberes e adolescentes. Por esta razão, admite-se hoje que a escola primária começa quando a criança alcança a idade de 6 anos e que a secundária termina quando o adolescente atinge os 18 anos, não havendo momento fixo, comum, para o término do primário e começo do secundário, porque, entre um e outro, não há interrupção. Todavia, como a puberdade geralmente se anuncia na passagem dos 11 aos 12 anos, separam-se as crianças que têm menos de 11 anos das que tem 12 e mais, em virtude das diferenças biopsicológicas e psicossociais que se estabelecem entre os dois grupos etários.

Na maioria dos países europeus, classificam-se os alunos menos em função do ensino primário e secundário, que segundo classes ou anos escolares. Um aluno de 7.º ano ou classe geralmente já não frequenta uma escola para crianças, mas outra para púberes e adolescentes, apesar de ainda estar cumprindo sua obrigação escolar. Nos países evoluídos, quase todas as crianças vão atualmente à escola até os 15 anos e, na maior parte dos casos, os três ou quatro últimos anos de estudos são considerados como formando o primeiro ciclo do segundo grau on da escola secundária. Esta é uma conclusão geral que a Unesco divulgou em volume editado que apresenta a situação do ensino secundário no mundo, em 1963.

Quer sob influência norte-americana, quer por caminhos próprios, quase todos os países desenvolvidos contemporâneos consideraram o ensino que se oferece durante os anos da primeira adolescência (11-12 até 14-15), ao mesmo tempo, como extensão e aprofundamento do ensino primário e como o primeiro estágio do ensino secundário para todos os alunos, em vez de um período em que um grupo de crianças inicia uma larga série de estudos que acaba na Universidade, enquanto que outro grupo segue breve curso de preparação profissional.

Entretanto, são ainda poucos os países que prolongam a obrigatoriedade escolar além dos 15 anos, por causa do reconhecimento legal, generalizado, do direito ao trabalho produtivo a partir dos 16 anos. Todavia, é quase unânime a opinião que vaticina a extensão da obrigatoriedade até os 18 anos. Nos Estados Unidos se pensa que são

necessários pelo menos 2 anos de ensino superior (*Júnior College*) a todos os cidadãos. Mas, como na maioria dos países desenvolvidos a escola é dever de todos, somente desde os 6 até os 15 anos de idade, pode-se perguntar: — Como selecionar os que podem continuar seus estudos no segundo ciclo de ensino secundário e, depois, na Universidade? — Esta questão é importante se se considerar a tendência generalizada à democratização do ensino em todos os seus níveis. Conseqüentemente já não se pode permitir que o segundo ciclo secundário seja um privilégio das classes médias e altas da sociedade nacional.

Como tentativa de solucionar tal problema é importante ter em linha de conta a experiência britânica. Desde o último decênio do século XIX, o "London County Council" instituiu seu *Júnior County Scholarship Examination*, com o objetivo de selecionar, por meio de exames públicos, os candidatos a bolsas-de-estudo nas "Grammar Schools". Os exames eram provas escritas de inglês e de aritmética, complementadas com provas não seletivas mas classificadoras, de francês, álgebra e ciências naturais. Apenas uma pequena proporção das bolsas era concedida aos filhos das famílias mais pobres da comunidade, mesmo quando se decidiu reservar um número de bolsas para os alunos das escolas primárias localizadas nas áreas muito pobres de cada comunidade. Depois fizeram-se experiências com a utilização de testes de inteligência, *normalizados* para avaliar a capacidade intelectual inata das crianças, sem que os resultados alcançados modificassem os anteriores. Tudo se passava como se os mais pobres fossem os menos inteligentes, até que a psicologia social começou a sublinhar que grande parte do desenvolvimento da inteligência é função da experiência social das pessoas, e que os testes medem mais essa experiência que a inteligência inata ou as aptidões naturais, puras. Talvez por causa disso, desde mais ou menos 1930 até 1940, as autoridades locais decidiram usar uma combinação de testes normalizados de conhecimentos escolares e testes de inteligência, mas, nem assim, os resultados alcançados, no que dizia respeito à matrícula de um maior número de filhos de famílias pobres, foram muito superiores que antes, apesar do aumento progressivo do número de bolsas oferecidas.

Parece-nos que a experiência britânica é uma prova bastante evidente de que a escola, sozinha, não pode garantir uma aprendizagem e aproveitamento escolar, eficazes, às crianças de áreas sociais culturalmente pobres, áreas essas que geralmente são também economicamente pobres. Ainda que esta generalização possa parecer prematura, é lícito logicamente afirmar que não é a primeira geração de crianças que passa a ter possibilidades de uma educação mais extensa, alcançará aqui resultados mais satisfatórios. Além disso, o informe do "Central Advisor Council on Education" sobre a educação de rapazes e moças de 15 a 18 anos, assinala que é excepcional que um filho de família operária permaneça na escola, quando é livre para deixá-la. Cerca de 51% dos filhos de pessoas que exercem profissões liberais ou

das classes dirigentes permanecem na escola pelo menos até os 17 anos, enquanto que somente cerca de 6% dos filhos de trabalhadores semiquualificados e não qualificados o fazem.

A experiência britânica confirma a de outros países europeus e dos Estados Unidos no que diz respeito à organização do ensino secundário. Já em 1927 os ingleses compreenderam que a "grammar school" não era o melhor meio para estender o ensino secundário a um número maior de pessoas, nem tampouco para alcançar uma obrigatoriedade escolar mais longa. Por isso, em 1944, o problema da seleção para uma escola secundária única se transformou em outro problema, que é o da divisão dos alunos entre diferentes tipos de escolas de nível médio, porque os ingleses optaram, entre várias possibilidades, por três escolas: a de tipo "grammar school" que prepara diretamente para a universidade; as escolas secundárias técnicas que preparam para os institutos superiores, tecnológicos; as escolas secundárias modernas que procuram oferecer aos alunos educação geral intimamente relacionada com o ambiente sócio-econômico em que vivera e em função de seus interesses.

A consequência do novo esquema é que hoje em dia se torna muito clara a tendência dos educadores britânicos, a fundamentar a seleção dos alunos, tendo em vista três tipos de escola, sobre um ensino posterior ao primário, comum a todos, permitiria tanto a sondagem como o desenvolvimento de aptidões e preferências. Neste caso, seria necessário criar um primeiro ciclo comum e geral de ensino secundário, retardando-se a divisão entre diferentes tipos de escolas até o segundo ciclo secundário.

Na República Federal da Alemanha, tendo em vista problemas semelhantes, se experimenta considerar os dois primeiros anos da escola secundária como um período de ensaio. Se uma criança se mostra incapaz de realizar um trabalho satisfatório em um ginásio, pode ser matriculada em uma escola de tipo menos clássico.

A Suécia, após vários ensaios e experiências, tomou a decisão radical de unificar completamente o período de ensino primário e o do primeiro ciclo secundário. Contudo, o que mais contribuiu para essa decisão — e é muito importante sublinhá-lo — foi que, a partir de 1937, os estudos e pesquisas sobre o valor dos exames de admissão às escolas secundárias demonstraram não haver mais que uma simples correlação numericamente insignificante entre o bom êxito naqueles exames e o bom êxito na escola secundária. Além disso, algumas experiências mostraram que grande número dos recusados nesses exames poderiam ter alcançado sucesso muito mais significativo que muitos dos aceitos pela escola secundária.

Pesquisas empreendidas e orientadas por comissão nomeada em 1946 para estudar a reforma do ensino secundário na Suécia, chegaram a

outras interessantes conclusões. Uma delas foi a de que os testes de aptidão teórica e os de aptidão prática alcançaram resultados positivos e altamente correlacionados. Sòmente em poucos e raros casos foram verificadas diferenças notáveis entre os resultados de uns e outros testes. Em outras palavras, parece que os portadores de inteligência teórica também possuem a prática e vice-versa. Se os alunos com boas capacidades escolares fossem matriculados nas escolas clássicas, a maioria dos alunos dotados do ponto-de-vista prático também o seriam. Ao mesmo tempo as escolas ou seções técnicas seriam despojadas dos alunos que deveriam constituir sua elite. Como, segundo esses resultados, quem possui inteligência teórica também a possui prática, o problema de dividir os alunos entre escolas técnicas e clássicas é sobretudo questão de vocação ou preferência individual.

Na França, o ensino obrigatório abrange o período de 6 a 14 anos, mas ficou já estabelecido que, em 1967, essa obrigatoriedade se prolongará até os 16 anos para as crianças que completem os 14 anos na referida data e, anualmente, a partir de então. É considerado como ensino primário o que é dado às crianças de 6 a 11 anos de idade. Dos 11 aos 15 anos, o aluno frequenta as classes de 1.º ciclo (4 anos), que se divide em várias seções: a clássica (com latim e eventualmente grego), moderna de tipo 1 (reforço do ensino de francês e dos idiomas modernos), moderna de tipo 2 (um só idioma moderno). As seções modernas podem oferecer elementos de tecnologia. Os dois primeiros tipos de ensino (clássico e moderno 1) são dados por mestres especializados nas matérias do currículo, enquanto que o terceiro (moderno 2) por mestres polivalentes, isto é, que podem dar classes de várias matérias. A admissão nas diferentes seções do primeiro ciclo de ensino secundário é determinada pela avaliação do "dossier" escolar do aluno. Exames escritos são organizados para as crianças oriundas das escolas particulares e para aquelas cujo "dossier" não mostre uma preparação satisfatória. Os alunos que concluem a escola primária, mas que não são considerados aptos para o ingresso na escola secundária do primeiro ciclo, devem submeter-se a aulas ou cursos de transição, segundo uma pedagogia adaptada a seu nível. Esse ensino de transição dura 2 anos e é complementado por um ciclo terminal que pode habilitar o estudante a uma formação profissional. Entretanto, o caráter de formação geral é mantido, com o objetivo de não impossibilitar a passagem para um dos outros ensinos paralelos, quando os alunos demonstrem aptidões tardias que justifiquem uma reorganização. As aulas de transição e de ciclo terminal são mantidas pelas escolas de primeiro ciclo.

Êste resumo da solução francesa demonstra que o problema da articulação entre o ensino secundário e o primário se resolve segundo critério de polivalência de estudos de primeiro ciclo secundário, procurando-se a continuidade entre os estudos primários e os secundários, mediante o estudo da "performance" de cada um na escola de primeiro grau. As diferentes seções da escola secundária de primeiro ciclo e

aquêles estudos, assim como as aulas de transição, são consideradas como suficientes para garantir uma boa vinculação e uma continuidade satisfatória dos estudos. É sem dúvida uma solução bastante lógica, tendo-se em vista os diversos aspectos já estudados do problema, e que não contradiz fundamentalmente a tradição francesa, fato que facilita a aceitação do sistema por todos os grupos e classes sociais.

PRINCIPAIS ASPECTOS DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO COM O SECUNDÁRIO

Desta rápida digressão sôbre aspectos comparativos do ensino secundário, pode-se concluir que a opinião dos educadores e dos governos das democracias mais desenvolvidas do mundo contemporâneo é que não deve haver solução de continuidade entre o ensino primário e o secundário, tanto por causa da extensão da obrigatoriedade escolar que abrange todas as crianças de 6 a 15 anos de idade e tende a estender-se além do limite superior indicado, como por causa das necessidades culturais de uma sociedade democrática moderna.

Estudos que se realizaram nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, países bálticos e França revelam claramente que nenhum sistema de testes e exames é suficiente para decidir a sorte de um aluno quando ingressa na escola secundária, de modo que a única solução que se considera boa é o seguimento ou acompanhamento técnico-pedagógico dos alunos e sua orientação progressiva. Deve-se oferecer a possibilidade de mudança de currículo e de experimentação de outras alternativas, sempre que o seguimento técnico-pedagógico assim aconselhe.

A fim de alcançar esse objetivo, o ensino se faz progressivo, em vez de por anos ou graus, com mínimos preestabelecidos de aprendizagem, os quais devem ser alcançados para que o aluno possa seguir adiante. Os recursos para consegui-lo são muito variados. Os alunos podem ser periodicamente reajustados segundo o nível de rendimento escolar, e levados a classes especiais, em que recebem ensino de correção ou readaptação e que lhes ofereça oportunidades de vencer as dificuldades encontradas em alguns setores da aprendizagem; podem finalmente ser levados a cursos totalmente especializados para atrasados e deficientes tanto do ponto-de-vista psicobiológico como do psicossocial.

Em outras palavras, tôda uma nova aparelhagem de instituições coordenadas entre si é realizada e posta em ação para que a obrigatoriedade escolar, por um lado, e a aprendizagem e sua continuidade progressiva, por outro, não sejam prejudicadas.

Como 8 a 10 anos de obrigatoriedade devem ser cumpridos, tanto a organização da escola primária como a da secundária são essenciais.

Os países desenvolvidos adotaram soluções diferentes para garantir uma articulação perfeita entre o ensino primário e o secundário.

Os Estados Unidos foram o primeiro país a tratar do assunto, já no começo do século. Ainda que haja descentralização administrativa e de organização do ensino, pode-se afirmar que mais ou menos 80% desses sistemas estaduais e locais adotaram a *comprehensive school* e a fórmula de 6 anos de ensino primário, 3 de primeiro ciclo secundário e 3 de segundo ciclo.

A *comprehensive school* é um estabelecimento de segundo grau, não especializado e destinado a todos os púberes e adolescentes de ambos os sexos, os quais recebem, nela, um tipo de educação que, segundo as aptidões de cada um, lhes permite desenvolver plenamente os conhecimentos e capacidades intelectuais e manuais que lhes servirão de base a uma vida útil, individual e coletivamente. Em organização desse tipo, os exames de admissão não têm função e o ensino se processa contínua e progressivamente, segundo as aptidões, as preferências e os interesses de cada aluno.

Entretanto há escolas profissionais de nível médio nos Estados Unidos. Em pesquisa abrangendo 50 cidades de mais de 500 mil habitantes, verificou-se a existência, em 16 delas, de 2 a 7 tipos de escolas secundárias. Além disso, nota-se hoje crescente tendência a organizar as escolas secundárias (de segundo ciclo) em função de currículos nucleares diferenciados, ou seções, como, por exemplo, uma seção clássica, uma seção técnica, uma seção comercial, uma seção geral etc. Mas cada seção oferece sempre, além do currículo nuclear, alternativas complementárias.

1

Costuma-se dizer, na América Latina, que as soluções norte-americanas não servem aos nossos países, porque são soluções a problemas diferentes dos nossos.

Pessoalmente, suponho haver aqui um preconceito. A solução que um país encontra é sempre útil aos outros, não como um modelo a ser copiado, mas como sugestão. Quando vejo nosso país construir escolas técnicas com equipamentos caríssimos e que não são freqüentadas senão por pequeno número de alunos, pergunto-me se não seria melhor oferecer as diferentes alternativas de ensino médio em uma mesma instituição sob a forma de uma típica "comprehensive school" brasileira, organizada por seções.

A outra solução, adotada por alguns países bálticos, é a reunião dos anos de escolaridade obrigatória em uma só instituição, mediante o chamado processo de ensino progressivo, sem reprovações e sem exames formais. Terminados os anos de escolaridade obrigatória, o aluno é livre de continuar ou não seus estudos na escola de segundo ciclo de ensino médio que seja de sua preferência, ainda que se adotem estímulos que levem os mais talentosos à continuação. Nos dois últimos anos de escolaridade obrigatória, há uma espécie de ensino politécnico,

que é uma introdução prática às principais técnicas de produção econômica, moderna. Coimo nós, no Brasil, ainda nos esforçamos para poder oferecer a todos o ensino primário de 4 a 5 anos, o exemplo não serve. Somente quando tenhamos capacidade de oferecer uma escolaridade obrigatória de mais de 6 anos, é que poderemos tomar, como sugestão Loeb, a solução báltica.

Outra alternativa é a que oferece a França, com sua engenhosa forma de articulação do ensino primário com o secundário, em virtude da organização deste em três modalidades e do trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico e de orientação dos alunos do curso primário, como condição de seu encaminhamento a qualquer dessas modalidades.

Entretanto, como todos os países subdesenvolvidos, ainda que em desenvolvimento, o Brasil luta com muitos problemas que dificultam a melhor organização de seus respectivos sistemas de ensino. Não temos capacidade de oferecer o ensino secundário de primeiro ciclo a todos os púberes que saem do último ano da escola primária, e, por isso, o método mais simples, que usamos, é constituído pelo exame de admissão, ainda que não saibamos se realmente levamos, à escola secundária, os mais talentosos.

Por outro lado, ainda não organizamos nossa escola primária de modo que possa oferecer ensino contínuo e progressivo durante seus 4 ou 5 anos de duração.

A evasão escolar durante o curso dos estudos primários é enorme, mesmo entre os estados brasileiros que mais desenvolveram o ensino primário.

Enquanto a escola primária ofereça problemas desse tipo, toda e qualquer continuidade de ensino e de estudos é prejudicada.

Vemos, portanto, que a solução do problema da articulação entre o ensino primário e o secundário depende, em primeiro lugar, da reorganização do ensino primário e em segundo da reorganização do ensino secundário.

Tudo nos faz crer que a maioria dos Estados brasileiros está em condições de fazer as duas coisas. No que diz respeito ao ensino primário, é preciso rever os programas, isto é, o currículo, e capacitar os professores para que possam realizar ou ativar seu cumprimento. Além disso, é necessário que o sistema de avaliação da aprendizagem seja tal que não obrigue os alunos a repetir tudo, isto é, o que já aprenderam mais o que não conseguiram aprender. Para este fim, tanto o sistema francês, como o adotado na Inglaterra e a grande experiência que realiza hoje o Estado da Guanabara, são sugestões aceitáveis. Importa abandonar o velho sistema de exames, cuja crítica negativa já está feita, tanto nos Estados Unidos, como nos países europeus. Os exames são injustos e na realidade podem não avaliar, por causa de

uma grande série de fatores psicossociais que intervêm em sua elaboração e execução.

Finalmente, ainda que a revisão do currículo escolar, a renovação e racionalização dos métodos de avaliação da aprendizagem e a reorganização interna da escola primária sejam suficientes para evitar grande parte da atual evasão escolar, é preciso criar serviços de assistência às crianças, inclusive estabelecendo contatos com suas famílias, para anular os efeitos de situações sócio-econômicas e culturais dos lares pobres.

A nosso juízo, tudo isso é preparar a escola primária tanto para cumprir seus objetivos próprios, inclusive os que são visados pela obrigatoriedade escolar, como para articular-se mais facilmente com a escola secundária.

Parece que a tendência geral no mundo de hoje, no que diz respeito à melhor organização do ensino secundário, é a que o divide em dois ciclos, um básico e outro polivalente. Tanto no Brasil como no Chile, na Argentina e no México, se observa algum encaminhamento neste sentido, sobretudo no que diz respeito à organização de um primeiro ciclo básico e comum a todos. No Brasil a idéia está praticamente vitoriosa, porque ainda quando as escolas de nível médio se dividam em escolas secundárias, comerciais, técnicas, industriais, agrícolas e normais, todas oferecem um primeiro ciclo de 4 anos, de ensino básico e comum, isto é, semelhante, quanto ao currículo, nas 5 modalidades de escolas, e um segundo ciclo de 3 anos especializados e segundo os objetivos de cada escola.

Portanto, não cremos necessário insistir sobre este ponto, porque, à luz dos estudos comparativos, já não há dúvida que tal organização vai predominar entre nós, no Brasil e na América Latina. Resta-nos somente dizer algumas palavras a mais sobre o problema da organização do primeiro ciclo.

Deve-se concordar em que êle é nada mais, nada menos; que uma extensão e aprofundamento dos estudos realizados em nível primário, porém já em função de um conhecimento objetivo e prático da vida social e econômica da comunidade e do país. Há portanto elementos pré-vocacionais no ensino de primeiro ciclo, ainda que sejam gerais, isto é, não específicos em relação a um tipo de trabalho profissional ou mesmo a um setor da economia nacional. Geralmente, só no último ano do primeiro ciclo é que se procura orientar os alunos na escolha de uma das seções de segundo ciclo, que já têm caracter profissional mais definido.

Outro ponto que deve ser focalizado é o do ensino secundário especializado, em vez de geral. Cremos que a divisão dos estudos em dois ciclos pode resolver o assunto, sem que a especialização e os estudos

gerais se excluam reciprocamente. O primeiro ciclo é evidentemente de ensino geral, mas o segundo não precisa ser estritamente de especialização. Trinta a quarenta por cento das atividades escolares podem ser de continuação, em nível mais elevado, dos estudos gerais, enquanto que setenta a sessenta por cento podem ser profissionais ou de especialização, quando se trate dos ramos comercial, industrial, agrícola e normal. Isto é útil também para permitir revisão e o reencaminhamento de alunos que não se ajustem ao ramo escolhido. Do mesmo modo, permitirá mais facilmente estabelecer a equivalência dos cursos, quando se trate da articulação do ensino secundário com o superior.

Não há, entretanto, o problema de escolher entre escolas separadas ou escolas reunidas em um só estabelecimento. Sou partidário da última solução, porque ela permite tanto a concentração de recursos financeiros em grandes unidades de ensino médio, como de recursos didáticos e de pessoal docente. Além disso, o grande problema da orientação, ajustamento e reencaminhamento dos alunos é facilitado. Trata-se, logo, de uma questão de economia da educação, seja em termos financeiros, seja em termos técnico-pedagógicos.

Todavia, a outra forma ou sistema, ainda que mais cara e menos eficiente pedagogicamente, pode ser funcional também, sempre que o primeiro ciclo dos diferentes ramos não perca suas características comuns, e haja alguma possibilidade de reencaminhamento de alunos às outras escolas, nos casos de desajustes ou grande dificuldade em seguir os estudos no ramo escolhido.

Mas há o problema de decidir quem deve ingressar nas escolas secundárias, porque no Brasil, cujos Estados ainda se esforçam por estender o ensino primário a todas as crianças, não é possível pensar em oferecer o ensino de nível médio a todos. E, no entanto, países subdesenvolvidos, como o nosso, reclamam pessoal instruído em nível secundário e superior.

Em outro estudo nosso * consideramos ser possível, com alguma base factual, admitir que, sendo X a população ocupada em atividades econômicas secundárias e terciárias, semi-especializadas e especializadas, e T o total da população economicamente ativa em um dado país, a percentagem de alunos de 12 a 16 anos de idade, que deveriam cursar

$$100X$$

estudos secundários, seria igual a ----- Essa percentagem empírica

$$T$$

nos foi sugerida pelos quadros do *Anuário Estatístico, das Nações Unidas* e pelos quadros dos livros *America Resources of Specialized*

* MOREIRA, J. Roberto — "Educación y Desarrollo en América Latina", incluído no volume I de *Aspectos Sociales del Desarrollo Económico en América Latina*, edição organizada por Egbert de Vries e José Medina Echavarría, Unesco, 1962.

Talent, de Deal Wolfe, *The America High School Today*, de James D. Connant, e *Technical Education and Social Change*, de Stephen F. Cotgrove. A fórmula se aplica muito bem a países desenvolvidos, como Estados Unidos, Inglaterra e França, mas já não serve, se se tem em vista as matrículas atuais, à Itália e à Espanha.

Pensamos, por isso, que o cálculo do desenvolvimento quantitativo das matrículas das escolas de nível médio deve basear-se também nas matrículas de escolas primárias, de modo que haja uma certa proporcionalidade entre os níveis de recursos humanos e os níveis de ensino. À medida que se desenvolva o ensino primário, também o fará o secundário.

Além disso, é necessário, igualmente, modificar o critério de proporcionalidade dos recursos humanos.

Nos países desenvolvidos, os recursos humanos economicamente terciários são predominantemente semi-especializados e especializados. Nos países subdesenvolvidos há um setor de atividades terciárias, que é ocupado por analfabetos e semi-analfabetos. Trata-se dos servidores domésticos e de serviços urbanos e rurais, os quais recebem salários muito pequenos, mais alimentação e hospedagem simples e sem conforto. Calculamos que, no Brasil como na América Latina, tal grupo representa mais ou menos 50% dos que são classificados como em atividades economicamente terciárias.

Se X representa o grupo dos que trabalham na indústria, Y o grupo dos que exercem atividades terciárias, T o total da população economicamente ativa, e se S representa o número de matrículas em ensino de nível médio e U as matrículas de todos os níveis e ramos escolares, teríamos a seguinte relação:

$$\begin{array}{cc} 100 (X + 0,5Y) & 100 S \\ T & U \end{array}$$

Consideremos agora o caso concreto do Brasil, que apresenta uma população economicamente ativa de aproximadamente 25 milhões de pessoas. Cerca de 50% dessa população, isto é, 13 milhões, trabalham na agricultura, mineração, pecuária e extração de produtos da selva; cerca de 3 milhões em atividades secundárias e 9 milhões em atividades terciárias. Por outro lado, as matrículas de todos os níveis e ramos de ensino elevam-se a cerca de 10.600.000.

Logo, seria possível a seguinte relação:

$$\begin{array}{cc} 100 (3.000.000 + 4.500.000) & 100S \\ 25.000.000 & 10.600.000' \\ \text{logo } S = 3.180.000 & \end{array}$$

As escolas secundárias brasileiras deveriam ter capacidade para matricular cerca de 3.180.000 alunos, se é que o país deseja seguir um ritmo constante de desenvolvimento escolar mediante a preparação de suficientes recursos humanos. O Brasil procura alcançar, até 1970, a matrícula global em escolas de ensino médio de 3 milhões de alunos, segundo os atuais planos do Govêrno (PAEG) .

Para isso, entretanto, é necessário que a escola primária seja capaz de alimentar suficientemente as escolas de nível médio com alunos capazes de aproveitar o ensino que nestas se lhes oferece.

Conseqüentemente, o crescimento das matrículas nas escolas de nível médio depende da extensão e da melhoria do ensino primário.

No momento presente, embora o Brasil possa ter recursos para oferecer ensino de nível médio, a 3.180.000 púberes e adolescentes, isso não seria realizável porque as escolas primárias do país não preparam crianças em quantidade suficiente para isso. Outro critério para êste cálculo é o das estatísticas comparadas. Estas indicam uma tendência dos países desenvolvidos para alcançar as médias norte-americanas, isto é, as escolas de nível médio deveriam alcançar uma matrícula equivalente à terça parte das matrículas das escolas primárias, e as matrículas em ensino superior ou universitário uma terça parte das em nível médio. Tomando-se o total das matrículas em todos os níveis e ramos de ensino, a divisão por níveis seria mais ou menos a seguinte:

- 70% do total em escolas primárias;
- 23% em escolas de nível médio;
- 7% em escolas superiores ou universitárias.

O Brasil, com um total de 10.600.000 alunos nas escolas de todos os níveis e ramos, deveria matricular, portanto, cerca de 7.420.000 alunos no ensino primário; 2.438.000 no médio e 742.000 no superior.

Isso representaria uma divisão harmônica das matrículas escolares. Mas, como as matrículas em escolas primárias já alcançam cerca de 9 milhões, o país teria que realizar esforços para oferecer ensino médio a cerca de 3 milhões de adolescentes e ensino universitário a cerca de 900.000 jovens.

É claro que esses cálculos não são válidos com relação a países em desenvolvimento, que ainda não alcançaram uma certa coordenação de crescimento econômico nos diferentes setores de produção. Constituem, por isso, cálculos empíricos e abstratos ao mesmo tempo. Empíricos porque não obedecem a critérios lógico-científicos rigorosos; e abstratos porque não referem tôda a realidade econômico-social dos sistemas educativos. Por isso, são também precários, como todos os outros modelos ou fórmulas de cálculos de necessidades de recursos humanos. Se os adaptamos convenientemente à conjuntura econômico-social de uma realidade nacional, é possível que possam servir de ponto

de referência para a avaliação aproximada destas necessidades e da extensão das matrículas escolares, em junção do desenvolvimento econômico.

As melhores fórmulas talvez sejam aquelas que procurem relacionar as matrículas à divisão da população economicamente ativa, por níveis de produção, tendo em vista as taxas de crescimento do Produto Nacional Bruto e do crescimento demográfico. Neste caso, considerando-se que as matrículas no curso primário devem estar ao redor de 9 milhões, que a mão-de-obra especializada em nível médio deve corresponder a mais ou menos 20% da população economicamente ativa, ao passo que a especializada em nível superior corresponde a aproximadamente 6% daquela especializada em nível médio, e considerando que o crescimento demográfico brasileiro é de aproximadamente 3,5% ao ano, ao passo que o do Produto Nacional Bruto é de 5%, nossa estimativa é de que deveríamos ter em escolas de nível médio cerca de 3 milhões de alunos, e em escolas de ensino superior cerca de 300.000 estudantes.

Como se vê, segundo o critério que se adote, há variações quantitativas bastante acentuadas. A questão só pode ser resolvida mediante o levantamento real e objetivo da distribuição e qualificação da mão-de-obra no Brasil, sem o que todo e qualquer cálculo terá pouca significação. Tal levantamento implica verdadeiro censo da força humana de trabalho, existente no Brasil, tendo em vista não só quantitativos por categorias, mas também a qualificação precisa de tais categorias. Então, um relacionamento de matrículas escolares em nível secundário e superior com a qualificação da mão-de-obra existente e das necessidades por atender, tendo em vista nosso possível crescimento econômico anual e o estimado crescimento demográfico, permitirá chegar a uma determinação quantitativa mais precisa.

Entretanto, tal cálculo, que supõe pesquisa, *survey*, levantamento exato, não levará a um equacionamento definido do problema de necessidades de escolarização em escolas de nível médio e superior. Tudo vai depender, por um lado, dos recursos que a economia nacional permita investir em educação, e, por outro lado, da qualidade do ensino que se possa oferecer. O problema não é de solução fácil, portanto.

A conclusão a que chegamos, depois de todas estas digressões, é que se deve procurar o desenvolvimento harmônico dos três níveis de ensino, segundo os recursos disponíveis e segundo as necessidades mais sentidas. Não se pode desenvolver o ensino primário, sem desenvolver o secundário e o superior. O desenvolvimento não pode ser somente quantitativo, mas também qualitativo, para que a articulação e a continuidade progressiva do ensino nos três níveis se faça possível.

Em artigo posterior, voltaremos ainda à questão dos modelos econométricos, relacionados à organização e eficiência do ensino superior ou universitário.

A JUVENTUDE E O ESPÍRITO DA ÉPOCA: NOVAS TAREFAS PEDAGÓGICAS

PIERRE FURTER
Perito da Unesco

1. Uma das singularidades de nossa época consiste, sem dúvida, no flagrante contraste entre a vivacidade de certas polêmicas e a estreiteza de seus fundamentos objetivos. Isso mesmo acontece com a juventude latino-americana. Ela por si constitui tema candente, que preocupa e fascina ao mesmo tempo. Inúmeras controvérsias têm surgido a esse respeito, visando a elaboração de uma reforma básica do ensino médio, e com isso negligenciamos uma tarefa essencial de nossos dias, que consistiria em analisar essa juventude, procurando compreendê-la e atender melhor às suas exigências. Justamente porque ainda não vieram a público resultados desses estudos,¹ seria bastante pretensioso de *nossa* parte tomar a iniciativa de propor uma imagem da juventude do Brasil atual. Julgamos, por isso, que nossa contribuição para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* deve ser infinitamente mais modesta: procuraremos destacar os nossos temas para reflexão sobre os jovens a partir de estudos que têm surgido ultimamente em todo o mundo, de modo que venham a suscitar no Brasil as pesquisas capazes de permitir que se fundamente uma opinião sobre essa esplêndida juventude, promessa efetiva com que o País conta e encarnação da esperança de nosso tempo.

A JUVENTUDE DO MUNDO

2. Não há dúvida de que H. H. Muchow está certo, quando considera relativa nossa preocupação com a juventude, fazendo em sua última obra (25) duas citações: uma da Antigüidade romana, outra da Renascença, onde se recorda que os "jovens problemáticos e cépticos" têm aparecido numerosas vezes na História. O estudo por êle feito, sobre a evolução das jovens gerações alemãs durante dois séculos, tende portanto a fornecer, àqueles que se arreceiam da "crise juvenil", das "revoltas" e "rebeliões" dos jovens, uma imagem sugestiva que dra-

¹ No fecho da edição brasileira de nosso trabalho sobre *A vida moral do adolescente* (18), a sair em breve, tentaremos fazer um balanço das pesquisas sobre a juventude, até agora realizadas no Brasil e na América Latina.

matiza o cotidiano sem todavia facilitar a compreensão das dificuldades inerentes à condição juvenil. E, no entanto. A eclosão da "juventude moderna" constitui um fenômeno que parece haver alterado os próprios termos do problema, pois na opinião de F. H. Tenbrck (33), sua amplitude universal, sua ressonância em forma de mitos, tão difundidos atualmente, as novas exigências pedagógicas que disso tudo resultam... e a dificuldade encontrada pela sociedade em atendê-las obrigam à reflexão, que assume pouco a pouco dimensões planetárias. A questão essencial está em *representar a juventude como um problema que tem sua história e que urge, portanto, analisar em termos de uma situação global*. A juventude moderna deve ser compreendida em função da juventude do mundo (14). Relacionar *juventude e modernidade* significa a aproximação de dois mitos que atualmente usufruem prodigiosa expansão: — o da perene adolescência, da espontaneidade sempre renovada pela vida jovem, das múltiplas oportunidades oferecidas a cada nova geração; — o do "modernismo", da violenta aceleração de nossa história, da necessidade constante de renovação, da rejeição da continuidade e das tradições.

Dessa aproximação surge o que H. Lefebvre chama "o novo romantismo" (21) que conduz à *modernidade*, isto é, à vida vivida em plenitude, no presente, sob o signo do possível e do aleatório. Infelizmente, esses mitos de tão comercializados e vulgarizados por uma indústria cultural cada vez mais tentacular e poderosa, tornam a modernidade não muito convidativa. Porém o habilidoso E. Morin, que já conseguira desmontar a engrenagem das "máquinas para fazer os loucos sonharem", a propósito do sistema de estrelismo cinematográfico, ampliou sua análise, (24) mostrando de que forma essa industrialização criou uma autêntica "terceira" realidade que realmente mistifica a juventude do mundo. Cada vez menos ela aparece como uma janela aberta para o futuro, visto que fascina pela ilusão de um eterno presente. O espírito do tempo se contenta com excitantes: o beijo, a violência, o estrelismo, as viagens, as férias; a vida como ócio contínuo; a mocidade, a beleza, a eterna juventude de novos Olímpicos. Todas essas imagens, multiplicadas à saciedade, nos persuadem da existência de um paraíso ao alcance de todos, onde seria possível viver uma prolongada adolescência. Em vez de estimular a compreensão da juventude do mundo como uma nova perspectiva aberta para o planeta, como a presença provocante do possível dentro da realidade, o culto da juventude assume a forma de uma religião para salvar a humanidade, sem Deus, de modo imanente, de uma utopia coisificada na magia das imagens, pela qual se impede a evolução dos jovens, visto que ela os persuade a permanecerem... eternamente jovens.

UMA JUVENTUDE PLANETÁRIA

3. Graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (CDM) e à facilidade com que são traduzidas imagens, os mitos da

juventude já se expandiram por todo o mundo. As mesmas imagens fascina todos, hoje em dia. Nada parece, pois, mais generalizado e banal que o problema da juventude.

Entretanto, as mesmas causas não resultam nos mesmos efeitos. O mito, que fixa o indivíduo na sociedade industrial do Ocidente e num presente, que êle é persuadido a gozar intensamente, de maneira egoísta, e que limita a possibilidade de expansão dos jovens, (31) esse mito nos países de Terceiro Mundo estimula, pelo contrário, o indivíduo a sair de sua inércia tradicional. Enquanto o adolescente das sociedades industriais é convidado a permanecer no *devenir* da sociedade — que êle o faça com entusiasmo ou não, pouco importa; nada no mundo das imagens em que êle é embalado permite-lhe supor outro caminho — o jovem brasileiro, pelo contrário, através de verdadeiro "efeito de representação" descobre um novo porvir. Aquilo que significa ilusão coisificada, sonho entretido pelas imagens, torna-se para êle uma idéia, uma abertura, uma possibilidade de mudança efetiva. Essa esperança aparece ainda mais concreta porque coincide com a inquietante explosão demográfica (em cada dois brasileiros, um tem menos de 20 anos), mesmo sem considerar a amplitude geográfica, em alguns pontos ainda inexplorada, na maioria dos lugares apenas povoada, sempre se oferecendo à conquista. Ao passo que as imagens propagadas pelo CDM persuadem insidiosamente a juventude ocidental a se *contentar* com a História que se desenvolve sem a sua intervenção, aliás de forma bem agradável, no Terceiro Mundo, essas imagens servem para ilustrar, esclarecer e assinalar a existência de *outra* realidade além da miséria, da estagnação, da passividade cotidiana. Os CDM convocam, portanto, os jovens do Terceiro Mundo a "entrar em ação", a influir na história que está sendo vivida; daí a impaciência demonstrada, de maneira quase obsessiva, em participar efetiva, real e integralmente do processo histórico. (19) As imagens que o Ocidente oferece ao Terceiro Mundo, sua literatura de "quadrinhos", seriados, fotografias, suas reportagens, tudo demonstra a superioridade do Ocidente, permitindo que a juventude aí encontre as razões para sua revolta. (30) Esse o motivo por que na juventude do Terceiro Mundo se refletem todas as contradições das sociedades, que justificam a razão de sua revolta pelo anseio de se tornarem ocidentais. Assim, em vez de se aplainar as diferenças pela difusão de uma "cultura de massa", verdadeira cultura do lugar-comum, a cultura propagada pelos CDM tende, ao contrário, a exacerbar as contradições entre as sociedades.

4. Malgrado essa diferença fundamental, prevalece uma atitude comum à juventude do planeta: a rejeição de todas as formas de gerontocracia. Isso ocorre tanto com a juventude do Terceiro Mundo, onde se identifica a rejeição do colonialismo e suas seqüelas, como nas sociedades ocidentais industrializadas, onde assume a forma de luta contra as gerações envelhecidas prematuramente mas que insistem em estar presentes. Em cada situação nova, a juventude se inquieta, pois é solicitada, mas não pode determinar o seu futuro.

Na série de monografias publicada pela revista espanhola de Paris, *Cuadernos*, (10) transparece o mesmo desencanto que se nota nos estudos compilados pela revista acadêmica americana, *Daedalus*, (11) ou nas severas autocríticas dos movimentos da juventude protestante publicadas pela *The Ecumenical Review*. (13) Falar em *crise da juventude* não basta, pois na verdade essa crise conduz a outra mais geral, *das relações possíveis entre diferentes gerações em situação social comum*. O problema está pois em saber viver juntos o mesmo momento histórico. (20)

ESPERANÇAS ENGANOSAS

5. As contradições não se apresentam apenas sob o ponto-de-vista planetário: também se imiscuem na experiência cotidiana. Embora estejamos vivendo uma época em que a educação se torna cada vez mais fácil, graças à qual muito em breve poderá a juventude contar com a possibilidade de completa e prolongada formação, a adolescência, como período de aprendizagem e tentativas perde cada vez mais seu valor e expressão. Tornar-se adulto não mais quer dizer conquistar a maturidade: é deixar de ser adolescente. A adolescência não representa mais o momento da vida em que o indivíduo pode ser orientado, adquirir uma consciência ética: tornou-se um grupo marginal, definido sociologicamente como um *espaço* que, por bem ou por mal, procuramos integrar na sociedade (3) para controlá-lo. Pior ainda, constitui um mercado que procuramos explorar. Em vez de modificar o espírito da educação, deixamo-la burocratizar-se pela amplificação quantitativa, que confunde integração e socialização. Esta supersocialização nada mais é que a caricatura da socialização. Na verdade não passa de uma subsocialização estimulada pela sutil alienação da indústria do lazer que, à sombra da escola, controla essa *terra de ninguém* social. (29) Entre o cinema e a juventude, por exemplo, nada mais existe senão astros e diretores de qualidade ou medíocres e, sobretudo, produtores e proprietários de cinema que se atribuem o direito a uma educação sistemática, sem nenhuma formação, sem qualquer propósito de ética social. Enquanto todos se preocupam com as qualidades profissionais do diretor teatral, cuja influência sobre as massas é insignificante, qualquer um pode ser proprietário de cinema, triturar os filmes como bem entender, "programar" (sic) conforme seus próprios interesses estritamente econômicos. Tal como acentua com energia G. Friedmann, (8) o lazer surgiu com a conquista social do tempo livre, porém esse tempo está ainda longe de ter sido liberado. Infelizmente depois desse artigo pioneiro, defendendo e ilustrando a influência da educação sobre a cultura das massas, o debate, na França, sobre a educação e as comunicações de massa revela como são grandes as incertezas e o mal-estar dos educadores. (8) A recreação parece, aqui, partilhar da mesma situação enganosa e incerta em que se encontra a adolescência atual. Ambas representam conquistas de uma relativa liberdade no mundo do tempo integral, amplificação democrática do privilégio da

elite à massa do povo e, no entanto, conduzem à fuga para o tempo exterior à história, sonhando acordado num "terceiro mundo" que não pertence nem à realidade do trabalho nem à da festa, mas que é manipulada por interesses financeiros poderosos. O conteúdo mesmo da recreação esvaziou-se de significado, a ponto de se confundir com o ócio. J. L. Aranguren (4) responsabiliza a educação "humanista" por esse empobrecimento que sempre se definiu como não utilitária, intemporal, não histórica, geral e gratuita, e que esvaziou a cultura de todo sentido concreto, passando esta a ser uma forma distinta de matar o tempo. J. Dumazedier tentou responder a esse desafio estabelecendo os primórdios de uma pedagogia para a cultura popular, cujos contornos principais estabelece em trabalho publicado após o importante inquérito que realizou sobre as atividades recreativas da cidade de Annecy. (12) Em lugar de nos inquietarmos sobretudo pela inadequação entre a escola e a vida, talvez fosse mais urgente procurarmos saber de que forma conseguirá a educação resolver didaticamente sua dupla tarefa de proteger os adolescentes contra a precoce subsocialização e permitir que eles se afirmem como sujeitos responsáveis pelos próprios destinos. (15)

UMA JUVENTUDE CALADA

6. A conseqüência desse abandono da juventude a si mesma, dessa subsocialização, do moralismo antes verbal que instrutivo, explica em parte as rebeliões tão fartamente comentadas pela imprensa. E. Morin observa a maneira como a reação imediata contra a cultura dos CDM tem muitas vezes conduzido ao arcaísmo cultural — ao culto do passado pitoresco, do folclore e ao arcaísmo social, os grupos secretos e iniciáticos de fãs de todo gênero, levando algumas vezes a formação de *bandos*. Se, por um lado, o estudo promovido por E. Copfermann (9) estabelece com exatidão as causas sociais e políticas dos movimentos de *rebelião* juvenil, K. Pfaff se inquieta com bastante razão pela ausência de *revolta*. (29) Na verdade, a juventude oferece principalmente a impressão de flutuar, desocupada, (27) oscilando em torno de um ponto morto. Não é mais uma juventude em estado latente de revolta, pois, para que esta ocorra, é necessário sentir a possibilidade da esperança de modificação. Ora, a cultura dos CDM estabelece o imediato contato com o mundo dos adultos, não dando oportunidade à tomada de consciência pessoal. Esse o motivo por que a juventude cala, como testemunha o impressionante trabalho publicado pela revista parisiense *Esprit*. (26) Seu autor denuncia o impasse da juventude ocidental, presa da alternativa: violência ou silêncio. Êle propõe, no que se refere à linguagem, reconquistar seu domínio dando ao mundo um sentido de possibilidade. Urge, por outro lado, recusar destruí-lo pela violência, esperando, através de um milagre, conseguir para êle um sentido mais autêntico, sem precisar submeter-se à repetição da rotina traçada pelos adultos. Para isso, entretanto, é necessário que os educadores admitam francamente o diálogo.

Essa importância da aprendizagem da língua materna não representa de forma alguma expressão de purismo, pelo contrário, nos coloca no âmago da aprendizagem, que constitui o sentido da adolescência. Desperta logo nossa atenção o fato de a rebelião dos adolescentes exprimir-se, principalmente, mas não de maneira exclusiva, pela degradação da linguagem. Recusar a linguagem dos adultos significa para eles a maneira mais sutil de minar a ordem social. Daí por que no texto da verdadeira reforma escolar *deveria constar a renovação do ensino do idioma materno, no qual o adolescente aprenderá justamente a se afirmar através da expressão oral e escrita, integrando-se pela comunicação com os demais, por meio da língua comum.* Não devemos esquecer que a única disciplina comum a todo o ensino médio é o idioma nacional.

A JUVENTUDE ENVOLVIDA PELA CIVILIZAÇÃO DAS IMAGENS

7. A análise dos parágrafos anteriores pretende recordar que o "problema da juventude" não existe isolado. Se há uma crise da juventude na sociedade, é que sem dúvida esta sociedade em seu conjunto também está em crise. Gostaríamos agora de mostrar num exemplo prático — o do cinema — que certos problemas resultam igualmente da falência pedagógica da educação, que ignora suas tarefas atuais.

Já vimos que hoje em dia a juventude se cala. Ela nos ignora, isolando-se no paraíso artificial secretado pelas máquinas que fazem sonhar. Ontem ela mergulhava nos antros penumbrosos; hoje se entrega ao devaneio instalada tranqüilamente diante da televisão. Não há dúvida de que os sociólogos de uma geração céptica, substitutos dos psicólogos da crise pubertária, têm motivo para inquietar-se com essa terceira realidade imaginária, onipresente e imediata. Essas imagens obstruem o horizonte, dando lugar ao curto-circuito na aprendizagem da socialização. Com isso, o adolescente perde o gosto pela aventura ou pela revolta, recorrendo ao mimetismo social. A socialização não mais representa experiência, mas cópia de uma imagem. A inquietude será tanto maior quanto mais influir na organização dessa terceira realidade, a verdadeira "indústria cultural", cujo funcionamento e contrações E. Morin analisou em seu esboço do "espírito do tempo." (24) Diz êle que a aprendizagem social é indiretamente controlada por trustes poderosos, nascidos de uma segunda industrialização: a que organiza a recreação, as férias, as viagens culturais, sem incluir as revistas e o grande fantasma: o cinema. Esses interesses submetem a massa juvenil aos imperativos econômicos da exploração do mercado jovem, bastante rendosa, aliás.

8. Entretanto, essas constatações pessimistas, que provocam velada desconfiança pelo cinema e franca hostilidade à televisão, nada mais expressa que o receio dos intelectuais pela ascensão da imagem. (17) Esta constitui tabu porque, mais profundamente que a palavra — há longo tempo domesticada ou desvirtuada pelos letrados — a imagem

desafia a primazia da escrita. O rádio não inquietava, visto que participava da precariedade da palavra. Não é perigoso, porque exige nossa atenção. Daí poderem os adolescentes trabalhar ouvindo música. Quem mais hoje se espanta com isso? A televisão, pelo contrário, se impõe a nós: ela capta nossa atenção. Podemos ler, mal, ouvindo rádio; com a televisão *temos* de olhar.

Esse ódio misturado a temor pela imagem encontra sua forma científica na obra de M. Cohen - Séat que, distinguindo o fato *filmico* — aquilo que caracteriza a percepção da imagem cinematográfica — do fato *cinematográfico*, o espetáculo propriamente dito — vê nisso motivo de verdadeiro caos cultural. Na sua última publicação (7) M. Cohen-Séat procura mostrar que, devido à heterogeneidade, passividade e isolamento do público, como também por falta de tradição cultural, o cinema não consegue criar a intersubjetividade capaz de elaborar uma verdadeira cultura. A percepção das imagens em movimento não passa então de fenômeno patogênico que leva o espectador à quase-hipnose, onde a sucessão de imagens sempre presentes impede qualquer reflexão firme e portanto qualquer valorização. M. Cohen-Séat, que esperava obter pelas suas considerações teóricas a concepção de uma arma secreta psicológica, termina por associar-se ao filósofo revisionista, P. Fongeyrollas, quando anuncia o surgimento de uma monstruosa civilização de espectadores, onde o gosto pelo exibicionismo se exaspera em contato com excitante impudor: uma civilização de "ludiões". (16)

9. Fora dessa oposição à imagem, organiza-se a condenação daquilo que J. Dumazedier chama "a civilização do lazer". Ao opróbrio da imagem, responde uma concepção aristocrática do lazer que, na opinião de M. Cohen-Séat, realmente depende da recreação que proporciona ao indivíduo. Nas suas concepções apocalípticas, últimas metamorfoses de um humanismo de letrados, M. Cohen-Séat considera a ambigüidade, que existe no lazer como na imagem, irremovível contradição. Dramatizando os problemas a fim de torná-los insolúveis, recusando admitir que o lazer constitua uma forma de protesto à concepção utilitária da vida e ocasião de acesso das massas à cultura dantes reservada aos ociosos, êle ignora que a imagem não representa um pretexto para sonhar acordado, mas "o direito de olhar". (6) A ambigüidade da cultura dos CDM não resulta na sua condenação, mas numa tarefa, como há vários anos afirma G. Friedmann. Não basta criar economicamente o tempo livre; urge, além disso, liberar socialmente esse tempo disponível. A imagem, a televisão e o cinema, *os CDM {comunicações de massa} já não aparecem como diabos que precisamos exorcizar para salvar nossa juventude. Constituem desafios impostos à educação retrógrada, apelo imperioso para que consideremos nossos preconceitos de educadores letrados.*

NOVA TAREFA EDUCATIVA: INICIAÇÃO AOS CDM

10. Essa conversão se inicia primordialmente pela atitude compreensiva em relação à imagem. A imagem fotográfica, por exemplo, também representa uma mensagem, cuja expressão podemos analisar. (5) Quanto à linguagem cinematográfica, mesmo não obedecendo aos esquemas do sistema lingüístico, é compreensível. Não só a montagem representa uma operação que organiza em forma inteligível o fluxo das imagens, mas os movimentos da câmara, o enquadramento, etc. também emprestam à imagem significações analisadas e classificadas no brilhante trabalho de M. Martin sobre a linguagem cinematográfica. (23) *Será útil aprender a olhar uma fotografia ou um filme? A conhecer as técnicas para decifrá-los?* Foi introduzido na Bélgica o ensino da cinematografia, disciplina facultativa, para a qual anualmente são formados professores especializados, através de estágios oficiais. Tal como nos países anglo-saxônios, essa iniciação cinematográfica muitas vezes se torna experimental. Visto que a técnica se aprende pela prática, os alunos realizam filmes de curta metragem. Esse impulso da pedagogia da imagem do cinema (e quiçá da televisão) permitiu que há muito fosse ultrapassada a forma balbuciante das tentativas. Tal como escreve, com segurança e notável concisão, J. M. L. Peters, em trabalho para a UNESCO, (28) a educação cinematográfica tornou-se parte integrante do currículo tradicional.

11. Entretanto, a iniciação à linguagem cinematográfica, o domínio didático, apenas resolvem os problemas do "fato fílmico". Que pensar do "fato cinematográfico", da educação para o lazer? *De que serve ensinar a ler os filmes quando o que se oferece à juventude é de nível medíocre?* Por outro lado, até na "Association française pour la promotion de la culture cinématographique dans l'Université" manifesta-se receio pelo bacharelato de cinema. Transformando o cinema em disciplina escolar, não estaríamos desgostando a juventude? Receia-se na Bélgica o academismo cinematográfico, que faz surgir "falsas obras-primas". O cinema não consta apenas do fato fílmico ou cinematográfico; contém um "fato social" global, como afirma o belo trabalho do Instituto Solvay, de Bruxelas. (32) Daí por que, na França principalmente, como também na Suíça, foram criados, à margem ou na periferia do ensino, os *cineclubes*. Os cineclubes ginasiais reagem contra o poder escandaloso dos proprietários de salas de projeção, cujos instintos mercantis e medíocre cultura não conhecem nenhuma limitação legal. Assim tem início um segundo circuito. Entretanto, os animadores reconhecem a inércia do público dos cineclubes. Raros são aqueles em que as discussões e apresentações realizam a iniciação cinematográfica.

Os problemas começam a se acumular: onde formar os professores, visto que a Universidade ignora esse domínio cultural e despreza a imagem? Quantos colégios poderão instalar salas de projeção e o apa-

relhecimento adequado? Onde encontrarão filmes, uma vez que a cinemateca luta com a falta de recursos financeiros? E, principalmente, que material didático utilizar? O filme de curta metragem?

12. Consultando o *Répertoire* (2) de H. Agel, que, de maneira admirável, completa o seu *Précis de cinema*, primeiro manual escolar do gênero, reeditado em 1957, (1) verificamos que existem filmes notáveis que até hoje não encontraram o merecido lugar na cultura cinematográfica. Os cursos de iniciação cinematográfica poderiam utilizá-los com grande proveito. Não pode haver melhor ilustração do emprego da pista sonora que o *Pacific 231* de Mitry. Para a montagem, há o admirável *En passant par la Lorraine* de Franjzu. Os panfletos de Chris Marker são os mais adequados ao desenvolvimento de apaixonadas discussões, principalmente o *Lettre de Sibérie*. Não é só pela brevidade que eles oferecem fácil utilização didática, mas geralmente a linguagem cinematográfica se afirma neles com tóda pujança e com maior audácia concentrada. A verdade é que a curta metragem encontrou engenhosas soluções para o ajustamento entre a palavra e a imagem, entre o texto e a seqüência, o que poderá ser estudado sôbre textos, após a publicação dos cenários de Chris Marker, (22) onde a própria forma do livro sofreu uma reviravolta graças à audácia do cineasta. Afinal, J. Cayrol e C. Durand (6) são os defensores e ilustradores da curta metragem, pois, através da voz e da imagem, eles multiplicam nossa expectativa, obrigando-nos a estar atentos "a fim de que se transmita a mensagem verbal". Na companhia de Marker, de J. Cayrol ou de C. Durand, a iniciação cinematográfica já não corresponde à mania modernista, sedução fácil; pelo contrário, é um olhar lançado sôbre o mundo e sôbre os objetos, que penetra os mais profundos segredos. Claro que o cinema, como a imagem, não constitui nenhuma revelação. O cinema não é mágico, nem problemático, nem mesmo totalmente verídico. Representa, porém, um prodigioso meio de comunicação, cujas possibilidades cumpre-nos explorar, em vez de nos contentarmos em desprezar a imagem, o que não passa de débil caricatura do fetichismo pela escrita, última metamorfose do respeito que dedicávamos às Sagradas Escrituras.

SIGNIFICAÇÃO REAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

13. Observada desse ponto-de-vista, a juventude de nossa época suscita uma tarefa educativa que se exprime exatamente pela idéia da reforma do ensino do segundo grau.

Talvez pareça estranho o fato de insistirem os pedagogos contemporâneos em voltar tão assiduamente aos problemas desse nível de ensino quando tão numerosos são os temas novos para reflexão aparecidos nesta segunda metade do século, no horizonte planetário. Como exemplo, surge logo à memória a incerteza em que nos encontramos sôbre as relações exatas e atuais entre o desenvolvimento rápido e a educação

popular, nesta parte do mundo que continuamos a considerar o "terceiro". Afinal, vale a pena alfabetizar em massa o mundo inteiro, mobilizando recursos já tão escassos? Que fazer para que a escolarização universal, sempre bastante onerosa, resulte em proveito para as economias débeis? Usando de palavras diferentes, sentimos hoje a necessidade, em nosso meio social, onde existe abundância e desperdício, de pôr em prática uma educação contínua, que atualize os adultos prisioneiros da rotina cotidiana, oferecendo-lhes os meios para utilizarem o tempo livre de modo que se torne um tempo de lazer liberado e criador. *Essas contingências nos obrigam a apoiar as bases da educação na sua definição mesma, para que ela se transforme nesse processo sincronizado com a maturação dos adultos.* Dando, enfim, um exemplo oposto, devemos avaliar a urgência da definição dinâmica do estatuto para a pesquisa científica universitária, que implicará, sem dúvida, novas e radicais elaborações e mesmo a radical reestruturação daquilo que preciosamente é conservado de tradicional na sempre chamada "Alma Mater". Temos aí vários problemas e questões impostas por essa segunda revolução anunciadora de uma nova sociedade dita industrial, logo abrangendo todo o planeta, envolvendo a educação de nossa época. Tudo isso parece reduzir consideravelmente o interesse por uma reflexão centralizada, sobretudo, mas não de forma exclusiva, no nível secundário.

14. Apesar disso, a própria experiência do Terceiro Mundo já demonstra que *a Reforma do ensino do nível médio permanece em primeiro plano, porque esse ensino se tem revelado no mundo inteiro a causa do insucesso e talvez mesmo um dos mais sérios obstáculos a qualquer esforço global e sistemático visando à renovação do ensino moderno, de modo a ajustá-lo ao nosso tempo.*

Realmente, tanto nos países subdesenvolvidos como até mesmo na Europa, assistimos hoje, após o desenvolvimento universal das atividades terciárias, sobrepondo-se às demais, quando as cidades cresceram em ritmo desenfreado, ultrapassando as possibilidades de desenvolvimento da industrialização integral, com extraordinário avanço tecnológico das indústrias e das ciências modernas, assistimos, dizíamos nós, à ascensão maciça da pequena e média burguesias, arrastando com ela todos os elementos capazes das demais classes da população. A fim de atender às suas necessidades de ascensão, procurando os melhores processos para conseguir infiltrar-se na estrutura social e atingir os postos de comando, a burguesia — e os elementos das demais classes que a sustentam — precisa controlar o ensino secundário, obrigando o governo a facilitar-lhe preferentemente o acesso aos filhos e netos. Encontramo-nos, portanto, na situação paradoxal em que os efetivos aumentam em ritmo fabuloso e os professores se tornam cada vez menos suficientes, sem ocorrer contudo a real democratização do ensino secundário. Justamente quando o afluxo para tal curso deveria servir de oportunidade à transformação desse ensino em "serviço público", de modo a

torná-lo tão popular quanto o primário, o nível médio permanece em nossos sistemas educacionais como estágio e instrumento para formação maciça de uma elite que esperamos venha assegurar a sucessão das gerações sem modificar o sistema. Através dessa educação, difundimos uma visão fragmentária e saudosista do mundo, de modo que a missão da juventude se resume em salvaguardar o acesso da geração anterior. Numa sociedade que se considera doravante sob o signo da variação, onde a historicidade e a temporalidade constituem os principais temas filosóficos, a educação ministrada à juventude previamente selecionada não lhe permite participar dessa renovação geral, nem mesmo compreendê-la e julgá-la. O adolescente passa o tempo num outro mundo, talvez paradisíaco, certamente inatural. Nos países do Terceiro Mundo, onde o ensino secundário, além de qualquer outro ensino, foi elaborado tomando como exemplo o do Ocidente colonialista, o choque entre as necessidades sociais em rápida evolução e as estruturas esclerosadas do ensino fechado sobre si mesmo, tornou-se particularmente dramático. Isso é verdade também na Suíça, pois, em todo o mundo ocidental, o ensino de nível médio, tende a ser sempre a principal cidadela do espírito conservador, marcado pela nostalgia do passado e, sejamos francos, do espírito tipicamente reacionário.

Daí por que insistir na reforma do ensino secundário não significa fugir aos problemas educacionais de nosso tempo, mas, pelo contrário, representa uma das maneiras de levar o debate até as trincheiras daqueles que se recusam encarniçadamente a aceitar o mundo atual. Em nosso parecer, a reflexão destemorosa de chegar ao fim de todas suas conseqüências pode ter repercussões incalculáveis e positivas.

URGÊNCIA DAS REFORMAS PEDAGÓGICAS"

15. A todas essas razões, onde o social e o político se encontram intimamente vinculados, enraizados, em última análise, na motivação econômica, urge acrescentar as razões estritamente técnicas — portanto pedagógicas — que explicam igualmente o caráter conservador da educação que oferecemos a nossa juventude. O impasse do ensino secundário — que erradamente chamamos de "crise", mas na verdade consiste apenas em falta de espírito criador — provém não só de causas externas, que condicionam a atividade educativa sem explicá-la, mas sobretudo de uma surpreendente pobreza da pedagogia nesse nível. Acreditamos na existência de um sentimento generalizado de impotência e de desorientação, tanto da parte dos adultos, sejam eles professores, pais ou políticos como dos jovens. Atribuimos o fato a duas causas principais: primeiramente, o professor secundário, que hoje em dia exerce a prática educacional, é um dos raros técnicos em todo o mundo que apenas goza do direito da formação profissional reduzida ao mínimo estritamente necessário de um certificado, apêndice modesto de uma formação onde predomina sobretudo o eruditismo.

Malgrado os visíveis esforços da Universidade em preparar seus estudantes para a vida estritamente profissional, eles recebem orientação como se pretendessem tornar-se principalmente intelectuais, pesquisadores e não educadores. O tempo e as possibilidades concretas para refletirem em sua futura profissão ficam severamente restritos a um programa todo êle orientado no sentido da pesquisa pura. E bem poucas oportunidades terão para se iniciarem nos métodos que virão a empregar, isto é, na *didática* das diferentes disciplinas do nível secundário. Apenas receberão limitadas noções sôbre os meios, os problemas e suas soluções, as atitudes e iniciativas que poderão recorrer para assegurar a eficácia de sua atividade educacional na complexa comunidade representada pela escola secundária, o ginásio ou escola normal: o que constituiria objeto da *reflexão pedagógica* propriamente dita. Concluindo, eles mal disporão de oportunidade para refletir sôbre as condições sociais e políticas, os fundamentos de sua atividade, o significado, para eles e os demais, daquilo que constituirá em sua vida de adultos o essencial, que denominaremos *reflexão filosófica* sôbre a educação para o nosso tempo. É certo que o nível secundário vem respondendo às solicitações do mundo exterior. Êle se moderniza. Os recursos audiovisuais, a iniciação cinematográfica, o ensino programado, ao lado de outras inovações, pouco a pouco vão sendo usados nesse nível — mas quanta resistência ainda encontram! No entanto, assim como a sobrecarga de matrículas deveria levar-nos a reformular o alcance da verdadeira democratização do ensino médio, também esse fanatismo pelo moderno deveria obrigar-nos a reformar tôda a estrutura desse ensino. É constrangedor verificar que, em edifícios muitas vezes destacados pela audácia arquetônica, continue sendo ministrado um ensino dominado por modelos, preocupações e exigências do tempo em que as escolas se destinavam a alguns privilegiados. Mas existe uma outra razão. Enquanto a escola de nível médio se reservava aos filhos das classes dirigentes, era fácil aos professôres conhecer e compreender os alunos. Os professôres dirigiam a palavra praticamente a futuros "mestres" (em todos os sentidos da palavra). Hoje, com a admissão maciça da pequena burguesia e dos filhos bem dotados das classes operárias, o público juvenil a que o professor se dirige é profundamente heterogêneo.

16. Havendo as pesquisas sôbre a juventude em língua francesa sido bloqueadas por motivos diversos, e por serem cada vez mais desacreditados os estudos desse gênero, os professôres não dispunham e continuam a não dispor senão de informações fragmentárias, desatualizadas sôbre um fenômeno complexo e singular. Realmente, a juventude como fato social, como fenômeno coletivo expressa uma característica do século XX. Não nos enganemos acreditando que o vazio está largamente compensado pela abundância de folhetos, artigos e contribuições rápidas sôbre "a crise da juventude", a delinqüência, "bandos de jovens", e outros assuntos da atualidade. É verdade que *se fala* muito dos jovens — porém não os estudamos. Então, por que nos admiramos

quando os professôres se vêem obrigados a voltar de certo modo aos esquemas anteriores, por falta de visão global atualizada?

Daí por que existe hoje em dia inegável mal-estar entre os professôres, que apresentam certas exigências sem poder ou querer indagar sôbre sua validade atual em relação aos adolescentes, quase sempre à procura de compreensão, atenção simpática, que os responsáveis não se encontram em condições de lhes proporcionar. Esse mal-estar se manifesta, por exemplo, através do desinteresse crescente dos jovens licenciados pelo magistério, que eles exercem, à falta de outro cargo, esperando poder um dia escapar dele e também pela submissão passiva e desabusada dos adolescentes a um ensino que a sociedade lhes impõe. Só lhes resta tentar realizar fora da escola, no mundo misterioso e marginal dos lazeres.

PROJETO BÁSICO PARA A REFORMA

17. Julgamos interessante citar aqui um projeto que realizamos na Suíça, destinado à fundamentação de uma reforma autenticamente pedagógica e como sugestão a outras iniciativas didáticas. (18) Dispunhamos, para tal, de numerosas vias possíveis.

Uma delas consistiria em seguir, em nossa sociedade, a evolução histórica das imagens da adolescência, estabelecendo um paralelo entre ela e a evolução da pedagogia do nível secundário, de maneira a mostrar como e por que se tem acentuado o hiato entre a mitologia da adolescência e a educação sempre mais idealista, de um lado, e, de outro, os adolescentes cada vez mais realistas, violentamente submetidos ao impacto da sociedade em plena revolução.

Outra via consistiria em organizar um trabalho de equipe com o encargo de tentar sintetizar as concepções sôbre a adolescência contemporânea, em busca de possíveis pontos de convergência e de divergência com as concepções que os adolescentes têm deles próprios.

Preferimos uma terceira via, arriscada, talvez pretensiosa, que seguimos por nos parecer que conduzia ao essencial. Procuramos averiguar *em que poderia consistir o aspecto fundamental da juventude moderna*, o que a constitui como tal e lhe fornece o significado mais profundo. De preferência a uma análise panorâmica ou sintética, escolhemos um método circuncêntrico que, à semelhança de espiral, nos conduziria, pouco a pouco, ao âmago da adolescência tal qual ela é vivida pelos jovens suíços.

18. Inicialmente, pelo traçado do primeiro círculo, analisamos a descoberta do corpo, observado, antes de tudo, como expressão cultural de uma história pessoal pelos gestos e como encarnação de um comportamento sexuado. A relação entre corpo e consciência que, nesse momento

se estabelece, exprime-se através de uma "aprendizagem psicológica", cuja duração constitui provavelmente a primeira experiência profunda que o adolescente faz de temporalidade.

19. A seguir, aproximamo-nos da intimidade juvenil, descrevendo as novas possibilidades que oferece a profunda renovação da vida psíquica durante esse período de evolução humana — sobretudo a relação entre emoções e sentimentos, a ambigüidade do imaginário, a abertura da inteligência às dimensões hipotético-dedutivas, o problema da linguagem — possibilidades que, no momento em que se desfaz a harmonia infantil, permitem ao adolescente firmar uma visão do mundo, de natureza cada vez mais pessoal. Por exemplo, graças aos novos poderes da imaginação, o adolescente descobre, sonhando e imaginando seu futuro, a existência do possível. Por meio da projeção, entra êle no futuro, onde poderá realizar-se. Ou então, quando a linguagem se revela como língua e palavra, o adolescente inicia "a luta com suas palavras", que também representa experiência de temporalidade, pois a língua faz presente o passado social, que a palavra do adolescente prolonga até o futuro, repetindo-a incessantemente no decorrer dessa descrição, o que explica por que o adolescente moderno se sente tão à vontade no mundo que ascendentemente se define pela mudança e pela abertura para o futuro.

20. Percebemos que essa dupla renovação, ao nível físico e ao nível psíquico, se fazia sempre sob o olhar de outrem. Compria-nos, portanto, passar daí à análise dos diversos encontros do adolescente com os demais, insistindo principalmente nos encontros que se verificam com os mestres e com os "colegas" no seio da comunidade escolar. A presença de terceiros nos parece, num primeiro movimento, tão impositiva que através dela se realiza a socialização dos adolescentes infinitamente menos dramática do que a descrita até aqui. Sob pressão dos demais, sobretudo indireta, o adolescente se inicia numa moralidade que lhe permitirá viver sua vida na sociedade atual sem grandes problemas. Mas a experiência com os outros é também a experiência da dimensão do outro. À iniciação à moralidade opõe-se geralmente, de forma discreta, outro tema: o da tomada de consciência de si mesmo, num movimento dialético em que o adolescente se descobre como tema de sua história pessoal, participando ao mesmo tempo de uma história coletiva calcada na intersubjetividade. Se, por um lado, a moralidade abre para êle perspectivas integradoras, graças à identificação com os mais velhos, pela aceitação de personagens sociais, por outro lado, a tomada de consciência de si torna-o sensível à ambigüidade dolorosa da amizade, acidente feliz e positivo da adolescência, — à inadequação entre os personagens por êle representados e sua personalidade em busca de afirmação. É nessa ruptura íntima entre o parecer moralizante e o ser moral que se insere a possibilidade da reflexão onde a consciência se reflete sôbre si mesma, tomando conhecimento da situação em que se envolveu, mas que pode assumir ou não. Nesse período

é quando nasce realmente a vida moral autêntica, na tentativa sempre renovada pelo adolescente de se constituir indivíduo responsável pela própria história, ao mesmo tempo participando plenamente da história dos outros. À necessidade de temporalizar acrescenta-se logo a de valorização, isto é, a obrigação de tornar-se cada qual um testemunho dos valores. A vida moral é vivida como uma função de fidelidade criadora, pressupondo uma esperança concreta, que assimila a civilização e suas obras na sua cultura, e que necessita de comunicação com outrem no campo intersubjetivo para não se dobrar sobre si mesma. A conduta moral se reflete em uma atitude e um compromisso político que não é, aliás, forçadamente partidário. O adolescente está, portanto, presente na sociedade como uma possibilidade de renovação que o obriga a observar suas distâncias em relação à socialização moralizante, ao mesmo tempo que procura a cada passo expressar e organizar melhor seu compromisso concreto.

21. Enfim, procuramos investigar a presença da religião na história pessoal, presença que nos aparece como atenção preventiva da graça, à qual o adolescente pode ou não responder por sua convicção religiosa.

Esperamos haver assim demonstrado que *a vida moral durante a adolescência se manifesta pela edificação de uma história pessoal, de que o adolescente descobre repentina e simultaneamente a necessidade, a possibilidade e a precariedade*. Através dela poderá conquistar e dominar o tempo assumindo essa posição na sua própria existência, que se torna um processo infinito — mas não indefinido — de maturação. E aí voltamos a nossas reflexões iniciais: *se devemos pensar o adolescente em termos de seu tempo, assim como a própria sociedade, então como ajustar a educação à época?*

A essa tarefa vimos nos dedicando desde então, esperando concluir dentro em breve nosso trabalho sobre o assunto, com auxílio dos colegas brasileiros e da UNESCO.

AJUSTAR A EDUCAÇÃO À ÉPOCA

22. Acabamos de ver que a conduta moral propriamente dita só aparece, em definitivo, com a adolescência, mas permanece ainda assim uma possibilidade em que compete ao educador não só respeitar mas assumir todos os riscos e condições junto ao adolescente. *A educação deve permitir aos adolescentes viverem como que à margem da sociedade, mas de modo a manterem com ela contato, enquanto se habilitem para suas futuras tarefas e responsabilidades. O ensino secundário é então vivido no presente, mas um presente vivido e organizado em função do futuro.*

Devemos desde logo afastar duas tentações. De um lado, a que atribui à educação função "permanente", da qual o adolescente jamais conse-

guirá livrar-se. Representa a tentação dessas reformas globais e utópicas, que pretendem oferecer ao adolescente a possibilidade de viver desde já a utopia do amanhã. Nessa perspectiva, nunca se tornará êle o homem realmente responsável por sua história pessoal. A outra tentação consiste em sucumbir ao pessimismo característico da época, contentando-se com "reforminbas" que adaptam as estruturas existentes ao talante das pressões e da intervenções exteriores.

23. Tal como deixamos perceber, é sôbre a *organização do ensino de segundo grau que deve incidir nossa atenção crítica e criadora*. E não é simples coincidência que a importância da organização do ensino, em função e diante da totalidade social onde se acha inserido, cada vez mais se vai cristalizando em torno da noção de *planejamento*. *Planejar é, em nível institucional, aprender justamente a pensar no tempo, não como fatalidade nem como desgraça, mas, ao contrário, como possibilidade que se nos oferece. Planejar é, convém frisar, não apenas organizar as instituições materiais, mas também retomar seriamente o problema da coordenação das disciplinas; é pôr em destaque a função preponderante dos elementos humanos, que simultaneamente agem como instrumentos e como sujeitos de planejamento; é, enfim, considerar a escola como uma comunidade global, onde cada aspecto desempenha papel preponderante. É esse esforço de pensamento global que pouco a pouco totaliza o tempo, e êle será pedagogicamente manifestado, definindo-se a finalidade do ensino médio como uma metodologia, melhor ainda, uma aprendizagem em nível médio, que deve constituir o fim e o ponto de partida para o ensino adequado à nossa juventude.*

Fibliografia citada:

1. AGEL, G. & H. — *Précis d'Initiation au cinéma*. Edit. Ecol, Paris, 1957.
2. ————— *Répertoire analytique de 80 courts-métrages em 16 mm*.
3. *Annals*, The, Teenage culture. Philadelphy, november 1961.
4. ARANGUREN, J. L. — *La Juventud europea y otros ensayos*. Seix Barrai, Barcelona, 1961.
5. BOURDIEU, P. e outros — *Un art moyen*, Essai sur les usages sociaux de la photographie. Edt. Minuit, Paris, 1965.
6. CAYROL, J. & DURAND, C. — *Le droit de regard*. Edt. Seuil, Paris, 1963.
7. COHEN-SÉAT, G. — *Problèmes du cinema et de l'information visuelle*. PUF, Paris, 1961.
8. *Communications*, Enseignement et les Communications de masse. Edt. Seuil, Paris, 1963/II.
Culture supérieure et culture de masse, Edt. Seuil, Paris, 1965/V.
9. COPFERMANN, E. — *La génération des blousons noirs*, Problèmes de la jeunesse française. F. Maspero, Paris, 1962.
10. *Cuadernos*, La juventud de nuestro tiempo. Paris, 1962, n.º 61-64.
11. *Daedalus*, Youth: Change and challenge. American Academy of arts and science, Winter, 1962.
12. DUMAZEDIER, J. — *Vers une civilisation des loisirs*, Edt. Seuil, Paris 1962.
13. *Ecumenical Review*, The, Youth work, WCC, Genève, january 1963.

14. FISCHER, E. — *Probleme der jungen Generation*, Wien, 1963.
15. FLITTNER, A. — *Soziologische Jugendforschung, Darstellung und Kritik aus Pädagogischer Sicht. Quelle, Heidelberg, 1963.*
16. FOUCEYROLLAS, P. & COHEN-SÉAT G. — *L'action sur l'homme: cinema et télévision.* Denoël, Paris, 1961.
17. FULCHIGNONI, E. — *La moderna civiltà delVimmagine.* A. Armando, Roma, 1964.
18. FURTER, P. — *La vie morale de Vadolescent, Bases d'une pédagogie.* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1965.
19. IANNI, O. — O jovem radical in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, 1962/II. Reproduzido em *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil.* Civilização Brasileira, Rio, 1962, pp, 159 e ss.
20. LAPASSADE, G. — *l'entrée dans la vie.* Edt. Minuit, Paris, 1963.
21. LEFEBVRE, H. — *Introduction à la modernité.* Edit. Minuit, Paris, 1962.
22. MARKER, C. — *Commentaires,* Edt. Seuil, Paris, 1961.
23. MARTIN, M. — *Le langage cinématographique.* Edt. Cerf, Paris, 1962.
24. MORIN, E. — *L'esprit du temps.* Grasset, Paris, 1962.
25. MUCHOW, H. H. — *Jugend und Zeitgeist, Morphologie der Kulturpuberlat.* Rowohlt, Hamburg, 1962.
26. NANCY, J. L. — Un certain Silence in *Esprit*, Paris, 1963/IV.
27. ONIMVJS, J. — Jeunesse inoccupée in *Études*, Paris, mars 1962.
28. PETERS, J. M. L. — *L'éducation cinématographique,* UNESCO, Paris, 1961. Recentemente traduzido em português pelo IBECC, Rio, 1965.
29. PFAFF, K. — *Die Weltanschauung der neuen Jugend.* Walter V., Olten, 1962.
30. SALINAS, L. R. — Juventude burguesa e liberdade nacional in *Revista Brasileira*, S. Paulo, 1960/28.
31. SAUVY, A. — *La montée des jeunes.* Calmann-Levy, Paris, 1959.
32. Institut Solvay, *Cinema, fait social,* Bruxelles, 1961.
33. TENBRUCK, F. H. — La jeunesse moderne in *Diogène*, Paris, 1961. Reproduzido com outros ensaios in *Jugend und Gesellschaft, Soziologische Perspektiven,* Rombach V. Freiburg I.B., 1962.

CONCEITOS BÁSICOS PARA UMA FILOSOFIA DO CURRÍCULO NA ESCOLA SECUNDÁRIA

NEWTON SUCUPIRA
da Univ. do Recife

O tema que nos foi proposto neste painel é a discussão de alguns conceitos fundamentais que devem servir de base para uma filosofia do currículo da escola secundária. Como está expresso no programa, cabe a cada um dos expositores dissertar *ad libitum* sobre tais conceitos que são precisamente: educação liberal, humanidades, educação geral. Se bem que se encontrem intimamente relacionados entre si, possuem eles, no entanto, certos aspectos formais próprios que exigiriam ser analisados em particular. Contudo não nos é possível empreender esta análise aprofundada e nuançada nos trinta minutos que nos foram reservados. De início direi que não tenho ;* pretensão de resolver problemas. Não somente porque me falta o tempo e o assunto é complexo, como porque não me sinto apto a propor soluções. Limito-me, apenas, a introduzir e a colocar o problema, certo de que os debates contribuirão para esclarecer os seus diferentes aspectos.

Na medida em que a educação secundária deve ter um sentido eminentemente formativo, a revisão destas categorias clássicas da educação ocidental torna-se um problema da maior importância na elaboração do currículo da moderna escola secundária. Se para alguns, unicamente interessados no progresso econômico e material, a idéia de uma educação liberal, ou de uma formação humanista, pode, em nossos dias, parecer privada de uma significação original, seja porque se reduziria ao sinal de uma erudição que se nos afigura desprovida de toda realidade, seja porque a idéia de educação liberal estaria ligada a uma classe que acabou para sempre de representar o seu papel histórico, para outros, mais sensíveis ao destino do homem em seu ser mesmo e de nossa cultura, esta exigência de uma formação humanista num mundo tecnizado e ameaçado em seus valores humanos, se impõe como um dos problemas de sua sobrevivência espiritual. É o problema, hoje mais grave do que nunca, e mais incerto também, de se assegurar a plena realização do verdadeiramente humano no homem. Toda educação autêntica, visando a formar o homem pleno, há que ser necessariamente humanista e liberal. Infelizmente há uma tendência a identificar educação liberal com um certo tipo de humanismo clássico, a associá-la com a era pré-industrial, pré-científica e pré-democrática.

Trata-se-ia, portanto, de anacronismo aristocrático, formação ornamental do espírito inadequada às exigências culturais de nosso tempo e de uma sociedade democrática. Resta saber se a idéia de educação liberal em si mesma está irremediavelmente ligada à sorte de uma época. O fato de que um valor surja numa certa circunstância, ao apelo de uma situação histórica, condicionado por determinada estrutura social, não quer dizer que lhe falte um conteúdo em si mesmo válido ou que seja capaz de sobreviver ao momento histórico que lhe deu origem. Contanto que êste valor corresponda às necessidades espirituais essenciais do homem. Ora, as idéias de "humanitas" e educação liberal, que fazem parte do acervo cultural do Ocidente, correspondem, na verdade, a um aspecto essencial da formação humana. Importa desembaraçar o seu conteúdo positivo e perene de verdade de suas formas históricas ultrapassadas. Para isso impõe-se uma redefinição do conceito de humanidades e de artes liberais, exigida pelo desenvolvimento da cultura, das ciências e das técnicas e pelas profundas transformações sociais destes últimos séculos. A questão poderia ser formulada nos seguintes termos: que novo sentido teríamos de dar ao velho conceito de educação liberal para atender ao espírito e às necessidades das modernas sociedades democráticas industriais? A exigência da educação universal numa sociedade de massas nos obriga a repensar fundamente o problema da formação humanista e liberal. Esta é a questão crucial que tem desafiado a inteligência dos educadores nos países ocidentais e que suscitou, nos Estados Unidos, o chamado movimento pela "educação geral", de que o Harvard Report sobre "General Education in a Free Society" é um dos documentos mais significativos.

Tratando-se de categorias que nasceram num determinado momento histórico e em função de um tipo peculiar de cultura e de uma específica visão do homem e do mundo, parece-nos imprescindível conduzir sua discussão, primeiramente, numa perspectiva histórica. Para bem compreendê-las em toda sua significação e alcance, precisamos estudá-las em sua gênese e suas metamorfoses histórico-espirituais. É o que pretendemos fazer da maneira mais resumida no escasso tempo de que dispomos.

Todos sabemos que a idéia de educação liberal é um produto da civilização helênica e designa a educação própria dos homens livres, nutrindo-se das artes liberais, por oposição às artes servis. Poder-se-ia fazer remontar a Platão a noção geral de "artes liberais", a qual repousa sobre a distinção entre as disciplinas racionais, únicas dignas de fazer parte de uma cultura de homens livres e os ofícios servis, mecânicos, próprios dos trabalhadores manuais. Todavia o conteúdo específico e sistemático da educação liberal — a organização do ciclo das artes liberais que se chamará *enkíklios paideia* — se deve a um período posterior, ou seja, à época helenística. Como acentua Marrou, êste ciclo

das artes liberais define a cultura geral, êste mínimo de cultura exigível de todo intelectual digno dêste nome, qualquer que seja sua especialidade, base de todo desenvolvimento subsequente. Preparação a todos os estudos superiores e especializados, tal ciclo representava função análoga aos nossos estudos secundários. Em si mesma esta cultura geral da *enkiklios paideia* possuía um caráter preparatório, *propaideumata*. No entanto, no desenvolvimento final da civilização antiga o estudo das artes liberais torna-se um fim em si mesmo, o ideal de cultura a que aspira tôda formação intelectual.

Por outro lado, o estudo das artes liberais está intimamente vinculado àquilo que os romanos designarão de *humanitas*, o equivalente latino de *paideia*. Assim a formação do homem, isto é, do homem livre se faz pelo estudo das humanidades, o *studium humanitatis* a que se refere Cícero. E a substância de estudo das humanidades são as letras, a retórica, segundo o ideal de humanismo literário forjado por Isócrates e que haveria de ser restaurado na Renascença. Tal educação é o que tornaria o homem realmente humano na perspectiva cultural do helenismo tardio, e as artes liberais constituíam o fundamento da formação humanista. Educação do homem livre, educação para o homem livre, a educação liberal ou pelas artes liberais estava solidária com ideal de cultura da civilização helenística e de sua estrutura político-social. A cultura clássica era antes de tudo uma formação estética, literária, não-científica, ao mesmo tempo anterior e transcendente a tôda especificação técnica, enfim a tôda especialização e fugindo a tôda orientação prática. A formação baseada nesta cultura havia de ser de um lado eminentemente intelectualista, dominada pelo ideal clássico de *bios teóricos*, que Aristóteles considerava como a forma superior de vida, e doutra parte seria essencialmente literária de acordo com o humanismo de Isócrates, mais acessível ao maior número e mais adaptado às aspirações culturais da época do que o monumental currículo da educação platônica. É claro que semelhante educação correspondia perfeitamente a um tipo de sociedade repousando sôbre o trabalho escravo que permitia aos homens livres entregarem-se aos estudos literários desinteressados e desvinculados de objetivos utilitários. Tratava-se de um ideal de educação aristocrático, próprio de classes ociosas, onde o trabalho era considerado como atividade desprezível e num momento onde a forma de vida da *polis* tradicional já se encontrava ultrapassada. Pelo seu ideal de formação humanista, através do ensino de cultura que não prepara para uma especialização ou uma profissão, mas forma espíritos, pela sua natureza de cultura geral, esta educação liberal haveria de constituir um legado da civilização antiga destinada a desempenhar uma função decisiva na constituição e desenvolvimento da educação ocidental. O setenário das artes liberais estruturado por Marciano Capela, logo dividido em dois ciclos, o *trivium* e o *quadrivium*, chegará até a época moderna e servirá de inspiração para a organização do currículo da escola secundária ocidental.

Na Idade Média, contudo, em virtude da valorização do trabalho implicada na concepção cristã do homem e expressa na divisa do fundador do monaquismo ocidental, * *Ora et Labora*, êste antagonismo entre trabalho e formação intelectual é, de algum modo, atenuado, e os estudos liberais deixam de ser considerados um fim em si mesmo. Por sua vez, a ênfase literária do *trivium* é substituída pela importância cada vez maior que a Lógica assume na formação escolástica e a substância do *quadrivium* se torna o estudo da Filosofia na Faculdade das Artes da Universidade Medieval. No entanto, a influência dominadora que os autores antigos exercem sobre a cultura intelectual da Idade Média insinua a clássica oposição entre artes liberais e artes servis ou mecânicas, e S. Tomás acentuará, na linha aristotélica, a superioridade do trabalho intelectual. É verdade que as artes liberais se encontram integradas em outro contexto cultural que lhes retira a preeminência antiga em face do princípio da *reductio artium liberalium ad Theologiam*. As artes liberais, a educação liberal, dentro da cosmovisão religiosa da Idade Média não poderiam ter mais o sentido de completa autonomia formativa de que elas gozavam na Antigüidade.

O Renascimento tentará a restauração do ideal clássico das humanidades à base do estudo das artes liberais, com a predominância do estudo das letras e segundo o espírito de formação cultural da "enkíklíos paideia". Em seu tratado *De Ingeniis Moribus*, escrito nos primeiros anos do século XV, o humanista Vergerius assim define a educação liberal tal como a entendiam os renascentistas: "Chamamos estudos liberais aqueles que são dignos de um homem livre; aqueles estudos pelos quais atingimos a prática da virtude e a sabedoria; aquela educação que estimula, treina e desenvolve os mais altos dons do corpo e do espírito que enobrecem o homem e que são justamente considerados como se colocando num nível de dignidade próximo à virtude". Encontramos nesta caracterização as reminiscências da *kalocagatia* e da formação integral da *enkíklíos paideia*. Trata-se de uma educação que visa a ampliar a experiência, aguçar a inteligência, refinar o gosto, desenvolver o físico, aperfeiçoar o senso moral e amadurecer o caráter do educando. Não são objetivos limitados de preparação profissional nem de estudos preparatórios para uma especialização futura. São estudos que possuem autonomia formativa e têm por objeto o desenvolvimento completo e harmonioso da personalidade do jovem sem propósitos utilitários. Mas o que define a substância destes estudos são as humanidades, isto é, o estudo das letras clássicas, dos autores latinos e gregos. Vemos, assim, redivivo o espírito da *enkíklíos paideia*, como formação plena da personalidade, o sentido de cultura geral, a ênfase estético-literária e sua recusa à especialização e aos fins utilitários. Será, pois, uma educação seletiva de classes que podem dispor de lazeres, de classes ociosas no sentido de Veblen.

* São Bento.

Como bem mostrou von Martin, são manifestas as relações entre o aparecimento do humanismo e a emergência da burguesia como classe que se tornará sujeito da cultura nesta fase da modernidade européia. O objeto desta educação, tal como a concebe Erasmo, por exemplo, é preparar o homem para uma sociedade especial e restrita, a sociedade da nobreza e da burguesia em plena ascensão. Como observa Durkheim, nem Erasmo, nem Vives têm o sentimento de que, além deste pequeno mundo brilhante, mas limitado, há massas profundas com cuja educação haveria que se preocupar de modo a elevar seu nível intelectual e moral e melhorar sua condição material.

Esta educação liberal, nutrida do estudo das humanidades que constituirá, até quase nossos dias, o substrato do currículo da escola secundária, será inevitavelmente uma educação de classe, só acessível às camadas privilegiadas da sociedade. Êste mesmo espírito aristocrático da cultura, conscientemente pesquisado, e seu afastamento do mundo do trabalho caracterizam o conceito de "Bildung" do classicismo alemão tal como se realiza no humanismo pedagógico instituído por W. von Humboldt. Justamente no momento em que se punha em marcha a primeira revolução industrial, anunciando o advento da era tecnológica e de uma sociedade de massas, forja-se um tipo de educação humanista que se retrai do mundo e visa à formação espiritual pura, proporcionando os meios para que o homem pudesse, no recesso de sua individualidade, cultivar o seu espírito e esculpir sua personalidade. Theodor Litt em seu livro *"Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt"*, onde faz a crítica do neo-humanismo mostra que êste ideal de formação implica uma separação entre a inferioridade e a exterioridade mundanal. Em vez do homem formar-se no mundo, para constituir um todo ligado com o mundo, na expressão de Goethe, o que esta educação humanista buscava no mundo era, apenas, a matéria de uma formação que se fazia na interioridade espiritual, para que fosse resguardada a pureza da "humanitas" do homem em face de um mundo estranho e hostil aos mais puros valores do espírito. Estabelece-se, assim, uma radical oposição entre formação humanista e mundo do trabalho, entre humanidades e tecnologia que ainda hoje permanece viva nos círculos dos defensores arraigados das humanidades clássicas. Desta forma, do ponto-de-vista de uma sociologia da cultura, não resta dúvida que êste tipo de formação humana reflete uma condição de classe, está impregnada de sua ideologia. Não se pode negar que ao longo da história, desde seu nascimento e através de suas metamorfoses, a idéia de educação liberal e de humanidades está intimamente relacionada com uma estrutura social de classes privilegiadas e tem sido socialmente seletiva.

O problema a discutir é se, como sugeríamos no início destas considerações, a idéia de educação liberal perde toda sua significação com o desaparecimento das condições socioculturais em que ela surge. Numa sociedade democrática tendente à universalização da educação

levanta-se a questão de saber se a educação liberal é compatível com a idéia de educação popular. O conceito clássico de *humanitas* contém elementos essenciais para a formação do homem como tal? É possível estender a educação liberal a todos, numa sociedade de massas? Cremos que se impõe distinguir entre a intenção profunda contida na idéia de educação liberal e sua forma clássica de realização. Quanto a sua intenção não hesitamos em afirmar que ela corresponde a uma exigência básica da educação do homem. Isto é o que sentiram os propugnadores atuais de uma educação geral não especializada, não *vocacional*, uma educação que presumivelmente todo homem deveria possuir, enquanto distinta da educação especializada de que os homens precisam em virtude de alguma função que devem exercer na sociedade.

Parece-nos que a questão seria vista de um ângulo mais esclarecedor se fizéssemos uma distinção entre educação liberal e estudos liberais. É possível que tais estudos continuem a ter virtudes formativas ainda hoje válidas. Mas seria um lamentável equívoco identificar pura e simplesmente educação liberal em seu sentido mais profundo com as humanidades clássicas ou com os estudos liberais. Entendemos por esta expressão o estudo daquelas matérias que constituíam o núcleo das artes liberais, especialmente o conteúdo do *trivium* em sua transformação operada pelos humanistas. Ora, um homem nutrido de estudos clássicos, de humanidades no sentido tradicional pode constituir um especialista do mesmo modo que um cientista, encerrado no campo de seus estudos que podem ser levados ao limite da especialização. As humanidades clássicas, por sua vez, não oferecem, por si sós, garantia de formação humana no sentido ético, nem de desenvolvimento harmonioso do espírito. Sem dúvida, as letras clássicas representam um precipitado valioso da experiência humana, um acervo de valores culturais que constituem ainda bens de formação humana. Mas neste caso não é o estudo do clássico que pode ir ao ponto de tornar-se uma especialidade, mas um estudo do clássico segundo uma intenção formativa. Assim é que o *Columbia College* mantém como obrigatório um curso de humanidades, em vernáculo, em que procura explorar as virtudes formativas dos grandes clássicos, antigos e modernos.

É importante acentuar que uma educação liberal é mais do que educação clássica, mais do que educação literária, mais do que educação das chamadas humanidades. Do mesmo modo, uma redefinição do conceito de educação liberal implica desfazer os equívocos que consistem no falso antagonismo entre educação humanista e mundo do trabalho, entre humanismo e ciência ou técnicas. O estudo das ciências ou de uma técnica na escola secundária pode representar um fator liberalizante e formativo do homem, contanto que não sejam estudadas na perspectiva de uma especialização. Portanto, a idéia de uma educação liberal não se opõe necessariamente à ciência e à técnica, antes, as utiliza na medida em que representam um instrumento de afirmação do homem no mundo e de sua liberação em face dos determinismos

da natureza. Não seria, aliás, legítimo opor ou separar, no homem, a obra pela qual êle se cria e aquela pela qual êle recria o mundo, porque êste poder de metamorfosear a matéria e a vida, esta função demiúrgica da técnica é também da ordem do espírito.

Vemos, assim, que o conceito de educação liberal pode ser dissociado do conceito de estudos liberais a que se encontrava tradicionalmente ligada. Dêste modo ela deixa de ser um luxo do espírito, um refinamento cultural vinculado aos estudos humanistas próprio de uma minoria para se tornar uma educação necessária ao homem como tal. E nas condições da vida moderna, numa sociedade democrática temos de pensar uma educação liberal, uma formação humanista que, necessária como processo de humanização do homem, supere a oposição clássica entre mundo da cultura intelectual e mundo do trabalho e se despoje de qualquer aristocratismo ou implique quaisquer distâncias sociais. Doutra parte esta educação deverá integrar os valores perenes do humanismo tradicional e as aquisições do espírito moderno. Trata-se de um humanismo que seria ao mesmo tempo apelo à realização pessoal, à criação científica e técnica e à participação comunitária.

Haveria uma outra questão que me limito a suscitar: se se trata de educação liberal, isto é, que libera o homem, haveria que perguntar, como fazia George Geiger, de que o homem é livre e para que o homem é livre? A resposta suporia uma idéia do homem e dos valores que informam sua existência. De qualquer modo, a idéia de liberdade da pessoa constitui a pedra de toque de tôda educação liberal. E se a *humanitas* no homem não é algo de constituído, mas constitui-se como fruto de uma liberdade criadora, a educação liberal não consiste em fornecer um molde de *humanitas* previamente estabelecido, mas ofereceria os critérios valorativos para que o educando pudesse tornar-se capaz de elaborar seu projeto formativo, de uma decisão responsável que lhe permitisse a constituição de sua própria *humanitas* no contexto de seu tempo e de sua cultura.

Ligado a essa idéia de uma reformulação dos princípios da educação liberal desenvolve-se o movimento da educação geral nos Estados Unidos. Partindo de uma reação comum contra os excessos de especialização e de *vocacionalismo* e ao mesmo tempo da insatisfação em face do *status quo* dos currículos tradicionais da educação liberal, a nova idéia de educação geral visa à formação do homem como tal, e não do especialista, no contexto de uma sociedade democrática e segundo as exigências da educação para todos.

Seria extremamente difícil caracterizar em poucas palavras um movimento tão complexo e um conceito que ainda não se fixou precisamente admitindo orientações diversas, não obstante certos pontos comuns. No entanto, poderíamos dizer que é uma tentativa de realizar o ideal de educação liberal em sua intenção formativa básica, desven-

cilhado de seu intelectualismo estreito e de seu caráter socialmente seletivo. Assim é que o *Harvard Report* nos diz que a educação geral tem algo da significação liberal, *exceto o fato de que*, aplicando-se ao maior número de estudantes, afasta-se do conceito clássico no que este teria de seletivo. Mas atendendo-se à significação radical do termo liberal como o que faz o homem livre em si mesmo, a educação geral e a liberal têm objetivos idênticos.

Uma tal educação teria um tríplice propósito, tal como foi definido por Earl McGrath: 1) proporcionar um corpo compreensivo de conhecimentos nos principais ramos do conhecimento — ciências físicas, ciências sociais e humanidades, incluindo as artes — sem os quais o indivíduo pode ser prejudicado por sua própria ignorância; 2) cultivar as capacidades de raciocínio e comunicação requeridas para enfrentar eficazmente um problema novo, ordenar os dados significativos e exprimir pela palavra e pela mão os resultados daquelas atividades intelectuais; e 3) desenvolver os traços do espírito característicos daqueles que souberam formar uma visão consistente de si mesmo e do complexo mundo em que vivem.

Distinguimos, portanto, no conceito de educação geral, uma tendência a recuperar, numa perspectiva moderna, a intenção formativa essencial que se encontra presente no velho conceito de educação liberal, eliminando seu caráter socialmente seletivo e as limitações e anacronismos da formação humanística tradicional.

FATÔRES SOCIAIS ATUANTES NO CURRÍCULO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA

JAYME ABREU
do C.B.P.E.

Com o propósito de ordenar logicamente a exposição do tema, buscaremos expô-lo conforme o seguinte esquema de referência: I. a educação e o processo social; II. os fatores sociais e o currículo; III. a escola secundária brasileira como instituição alienada à cultura nacional e como deterioração de modelos importados no processo de transculturação; IV. o influxo lítero-humanístico como expressão de uma cultura reflexa, aristocrática e de lazer; V. o influxo científico, técnico-profissional, como expressão do processo de industrialização, urbanização, democratização e de presença da cultura nacional brasileira; VI. um desafio a políticos e educadores brasileiros.

I. A EDUCAÇÃO E O PROCESSO SOCIAL

Matéria fundamentalmente sociológica, à qual a filosofia empresta sentido categorial, empreendimento em cujas origens e fins está a integração do ser social, não pode a educação ser concebida do ponto de vista do eterno, absolutizada nos pronunciamentos a seu respeito, entendida acima e à margem das condições concretas em que se desenvolve, desligada e incondicionada em relação ao processo histórico que lhe é matriz. É da essência do processo educativo existir situado *hic et nunc*, ser em situação, inserido em tempo-espaço bem definido do mundo, com vínculos a bem dizer nupeiais ou adesão carnal ao mundo vivido. Entendida de outro modo, perde a educação contato consigo própria, acha-se, literalmente, fora de si.

Salvo para um certo ingênuo pedagogismo abstrato, deformado por sua visão substancialista e estática do processo social e por uma compreensão substantivada da educação, não é aceitável que a educação, como ideal e sistema, preceda e conduza o processo social, situando-se além da etapa em que se encontra esse processo.

Da realidade do processo social é que emerge o conteúdo da educação concernente a cada momento histórico, constituindo ela a consciência ativa das tarefas a executar e a mobilização dos recursos adequados,

sendo o papel da pedagogia, enquanto ciência, o de estruturar técnicas e procedimentos metodológicos aptos a transmitirem esses conteúdos gerados em cada fase do desenvolvimento. Esse o conceito científico de evolução aplicado à educação, que rejeita a metafísica do *Um* e da *Identidade*, negadora do tempo, em que tudo é dado no absoluto, nada começa a ser, alienação aniquiladora do tempo como do espaço.

Na reciprocidade do jogo de tensões dialéticas entre educação e processo social, reage igualmente aquela sôbre êste, podendo, se oportuna, consolidá-lo e acelerá-lo, se anacrônica, dificultá-lo e atrasá-lo.

Seria, assim, falacioso conceber seja a cultura, como expressão do processo social, seja a educação, como consciência ativa dessa cultura, em termos de formulações definitivas e invariáveis de saber, conceitos, valores, de universalidade acima de qualquer condicionamento, desconectadas do tempo-espaço social, desligadas de qualquer quadro histórico referencial.

No caso, o que se confundiria com o eterno seria simplesmente o que tem o venerando significado do passado, a conspícua chancela da tradição, com falta de perspectiva de inserção na realidade, com desconsideração da natureza eminentemente dialética de valor como dado da praxis social, com alienação a saltos qualitativos como os constituídos por processos como o da industrialização nos suportes objetivos da sociedade, com esquecimento, afinal, de que um sistema de educação vale primordialmente pela resposta que proporciona ao conjunto de circunstâncias em que se aplica.

Como assinalamos anteriormente, se, em princípio, pode a educação ser contemporânea do processo de desenvolvimento, freqüentemente guarda, em sua praxis, sensível retardamento em relação a esse processo.

É de todo procedente e generalizável em larga escala a arguta observação de Harold Rugg,¹ da Columbia University, de que "nem uma só vez, em século e meio de história nacional, o currículo escolar coincidiu com o dinâmico da vida americana".

Note-se que a observação é feita em relação aos Estados Unidos da América do Norte, precisamente um dos exemplos mais radicais e impressionantes de câmbio substancial de valores educacionais em relação à tradição humanista clássica, em face aos novos valores advindos da revolução industrial.

Freqüentemente, valores residuais pretéritos são guindados, de acordo com uma tradição muito própria aliás à civilização cristã, a valores

¹ Ruce, Harold — *A educação e o drama da vida americana*.

eternos e absolutos, intocáveis pelas contingências de tempo e espaço social, como se fossem fonte única e eterna de saber, de refinamento intelectual, de fruição estética.

Outro não é, *verbi gratia*, o caso da chamada literatura clássica, apresentada à escola secundária universal de hoje como se fora patrimônio histórico comum aos povos ocidentais, quando, em verdade, apenas integrou o repertório de pequenas elites intelectuais aristocráticas.

Erige-se assim, artificialmente, sua pauta de valores estéticos e filosóficos, como algo para consumo escolar compulsório e universal, raciocinando para um presente diferente em termos de um outro passado, como se não houvera, ocorrido, vale insistir, substancial mudança qualitativa na estrutura social que constituiu a revolução industrial, com sua implícita opção por ciência e com o advento da nova sociedade de massas.

E quando esses novos valores, desencadeados irreversivelmente pelo desenvolvimento do espírito científico e pelo interesse pelas línguas modernas, surgidos desde a segunda metade do século XIX, quando esses produtos do progresso científico e tecnológico tomam o seu lugar ao sol no currículo da nova escola secundária, remanescentes espirituais da burguesia vitoriana ainda conseguem das burocracias escolares, como artificial expediente de sobrevivência, a elaboração dos currículos enciclopédicos, onde defuntas tradições têm melancólica, residual, imotivada representação. Currículos enciclopédicos, aliás, que não são, vale dizer o que é o pior, senão formas frustras de realização de quaisquer padrões, humanistas-clássicos ou científicos.

II. OS FATÔRES SOCIAIS E O CURRÍCULO

Analistas dos fatôres sociais mais atuantes na elaboração do currículo escolar identificam, habitualmente, como sendo esses fatôres: a igreja, a família, a profissão, o Estado e, contemporaneamente, a sociedade de massas.

Neles estariam presentes quatro elementos básicos a uma cultura, a saber: o religioso, o social, o econômico-científico e o político.

Historicamente, nos períodos que precederam a secularização da cultura e a sociedade civil, igreja e família eram as grandes forças atuantes na elaboração do currículo escolar.

A preservação da fé religiosa e a manutenção de privilégios de vima sociedade estruturada em castas ou em classes estratificadas, com interesses por vezes amalgamados senão interdependentes, tinham na escola instrumento de proselitismo e de dominação.

Era a escola condizente com uma sociedade estática, de mínima mobilidade sócio-econômica, funcionando à base de rudimentares processos tecnológicos, com privilégios hereditários ciosamente preservados por lei e pela tradição e com insignificantes contatos com outras culturas e muito lentas manifestações de mudança cultural.

A esse tempo era, em verdade, irrelevante a contribuição da escola em relação a aspectos puramente profissionais, salvo em muito limitados aspectos de profissionalização do conhecimento.

As sociedades arcaicas, de tecnologia rudimentar, freqüentemente transmitiam diretamente suas técnicas primitivas, sem necessidade de preparo para tal em agências institucionalizadas.

Funcionava então a escola, a bem dizer, em termos de instrumento de ilustração de letrados, de preparo de defensores da fé, de iniciação de eruditos e de agraciadora de etiqueta distintiva de privilégio na hierarquia social.

A escola, ainda em países como a Inglaterra do século XIX, nada ou muito pouco tinha de científica, de utilitária, de agência inspirada pelo sentido técnico-profissional de seus propósitos.

Pode dizer-se, sem maior exagero na generalização, que ciência e tecnologia se geravam e desenvolviam principalmente fora do recesso das escolas, fora do âmbito das Universidades.

Com o progressivo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com a industrialização, a urbanização crescente e o adensamento do processo político de democratização foi que começou, embora com largas demoras por inércia cultural, a mudar a fisionomia da instituição escolar, de uma pequena agência destinada essencialmente à ilustração de letrados, ao cultivo de atividades ornamentais desinteressadas de alguns privilegiados de classe, para uma instituição de muitos e, gradualmente, de todos, de fundo também utilitário e profissional, procurada como veículo de ascensão social.

Quando, já pelos idos do século XIX, a dinâmica propulsora da revolução industrial criou a necessidade de um mínimo de educação escolar universalizada, indispensável à vida em comum, gerando como força social atuante sobre a escola a presença inevitável do estado-educador, aí então, essas novas forças sociais desencadeadas começavam a mudar a fisionomia da instituição escolar, acrescentando-lhe nova dimensão.

Com o emergir do direito à educação gratuita, obrigatória e universal, sobreposto à idéia da existência da escola como exclusiva matéria privada, seja da igreja ou de famílias da elite social, o que só dava lugar à existência de umas poucas escolas para desvalidos sociais como filan-

tropia ou assistência às classes ditas "menos favorecidas da fortuna", surgia realmente, mercê dessas novas forças sociais, um novo tipo de escola.

Escola de estrutura e de clientela radicalmente diferentes daquelas da escola anteriormente existente, criando sua presença um fenômeno de nítida dicotomia de classe na população escolar, muito acentuada na Europa e do qual é exemplo o caso conhecido da França: escola para as classes populares e escola para as elites sociais.

A primeira representada, no caso francês, pela escola primária, escola primária superior, escolas normais e escolas de artes e ofícios, propondo-se a formar para trabalho e para a produção; a segunda, constituída pelas classes preparatórias, escola normal superior, Universidade, como o sistema destinado ao preparo da classe dominante, organizada para prover ao desempenho de funções inerentes a esse *status* social privilegiado.

A marca desse espírito de classe se projetava nitidamente no conteúdo e na orientação do currículo dessas escolas: as populares buscavam ser práticas e utilitárias; as da elite social, as acadêmicas, eram dominadas pelos estudos ditos desinteressados, abstratos, próprios ao egrégio consumo dos beneficiários dos privilégios sociais, daqueles que podiam desfrutar o ócio, o lazer propiciado pela apropriação dos frutos do labor das classes sociais inferiores.

Eram escolas expressão de um período em que as condições da sociedade alimentavam a discriminação social entre o trabalho intelectual e o labor manual com depreciação dêste, minimizado por certos aspectos de rotina e de rudimentarismo, concentrando-se a concepção de cultura exclusivamente no saber dito puro ou desinteressado, no cultivo das belas letras e belas artes.

Cultura eram então apenas as criações espirituais, o exercício de especulação intelectual, tanto mais alta a cultura quanto mais abstrata e menos prática; o labor das classes sociais inferiores era não mais que o mero praticalismo das classes chamadas *incultas*, sem qualquer chance de prestígio social.

Recentemente, como novo fator social, a constituir senão ainda presença, ao menos pressão política ponderável nos rumos do Estado e no seu aparelho escolar, é identificável, em países desenvolvidos ou em adiantada fase de desenvolvimento, a tendência ao igualitarismo e à justiça social, progressivamente crescentes, manifestando-se mediante o emergir de uma nova classe média enormemente alargada, tãda ela educada.

Salvo em áreas subdesenvolvidas, como as existentes na África, Ásia, América Latina, pode-se identificar a constante, seja qual fôr o regime

político, da redução de desníveis entre rna maioria de submetidos e uma minoria de privilegiados na estrutura social. Iria assim o Estado deixando gradualmente de ser aquêlo puro instrumento de opressão da classe dominante, dos teóricos marxistas, ou aquela *conspiratio divitum*, de doutores da Igreja, ou aquêlo "contrato de garantias, firmado entre os ricos contra os pobres", de Balzac.

Seja nos regimes políticos cujo lema programático é a sociedade sem classes, ou naqueles em que a intervenção progressivamente crescente do Estado na redistribuição da renda nacional visa a estabelecer um justo equilíbrio entre as classes sociais, é inequívoca a ascensão das massas ao plano político, social e econômico; é positiva sua desmarginalização à vida nacional..

O impacto dessa nova situação política, conjugado às mutações de valor atribuídas à ciência e à tecnologia, teria, necessariamente, de produzir conseqüências sensíveis no currículo escolar, como, de fato, produziu e segue produzindo.

A presença e influência dessa sociedade de massas nos organismos responsáveis pela elaboração do currículo escolar se sente nitidamente na tendência atual de abolir o anacrônico dualismo anterior, de classe, da organização escolar, surgido quando emergiu o estado educador, e que vem sendo superado pela fusão, integração, articulação entre os dois antigos sistemas, o prático ou popular e o acadêmico ou das elites.

Assinala-se essa tendência seja na França, velho reduto do antigo dualismo social-escolar, ensejando não só a intercomunicação entre os sistemas, como também, mediante o sistema de bolsas, o acesso dos pobres e capazes às mais altas escolas; seja na Inglaterra, por intermédio da chamada escada contínua de educação, pela qual o aluno, independente de classe social e de tipo de escola, pode alcançar os vários graus e níveis de ensino; seja na América do Norte, com sua excepcional flexibilidade de programas escolares equivalentes; seja no Brasil, inclusive, com a progressão cada vez maior da equivalência de cursos e com o tronco comum aos estudos de primeiro ciclo na escola média.

São, evidentemente, as novas forças sociais liberadas em uma sociedade industrial, científica, progressivamente democratizada e altamente complexa, que vêm transformando e dando unidade e não discriminação social à educação escolar; onde as escolas são simultaneamente instrumento de preparo de todos para diversíssimas ocupações e para o lazer, para o trabalho e para o consumo; onde as chamadas escolas técnicas ou práticas, sem perda de objetivos específicos, são também escolas de cultura geral e as escolas acadêmicas não se alienam aos problemas do seu tempo, valendo os aspectos da cultura clássica também como subsídio a uma melhor compreensão dos temas da cultura moderna.

Por outro lado, a evolução constante da tecnologia, o aperfeiçoamento contínuo das técnicas de produção, elevou do plano da rotina e do rudimentarismo os conhecimentos necessários a explorar e utilizar a realidade material, compelindo a uma permanente revisão dessas técnicas.

Conseqüentemente, o domínio das técnicas e conhecimentos necessários a assim proceder passou a constituir valor altamente apreçado socialmente e começou a receber também o prestígio social que outrora era privilégio exclusivo dos letrados. Passa assim o domínio dessas técnicas a ser também objeto da cultura e a ter significação e presença no currículo escolar, mesmo em escolas de caráter acadêmico, sob forma de estudo de artes industriais, trabalhos manuais, economia doméstica, etc. etc.

Igreja, família, profissão, ciência, Estado, sociedade de massas continuam a ser forças sociais atuantes, sincrônicamente, com variável intensidade, no currículo da escola, muitas vezes com aquele entrechoque de forças contraditórias que são próprias ao modo de pensar do homem, inerentes à dialética do processo social.

O que é pacífico, todavia, é que coexistem sempre, na sociedade, dois sistemas pedagógicos: o oficial, aquele que representa a consciência dos dirigentes, imposto formalmente de cima para baixo à realidade objetiva, e o real, emergente, expressão das forças sociais e imposto pelos fatos sociais mediante seu inelutável condicionar do pensamento, como expressão do estágio vivido no processo de desenvolvimento.

Quando o sistema tradicional, formal, constitui estrangulamento insuperável ao processo de desenvolvimento, então eclode com vigor irresistível a reforma educacional, como processo de superação do desajuste entre o sistema formalmente imposto e a realidade vivida no processo social.

Só a mesma dinâmica do desenvolvimento, todavia, é capaz de produzir esse ponto crítico, atingir esse limiar de ruptura qualitativa e forçar o conseqüente reajuste reparador no sistema formal.

III. A ESCOLA SECUNDARIA BRASILEIRA COMO INSTITUIÇÃO ALIENADA À CULTURA NACIONAL E COMO DETERIORAÇÃO DE MODELOS IMPORTADOS NO PROCESSO DE TRANSCULTURAÇÃO

Historicamente, a primeira observação a fazer no caso da escola secundária brasileira é a de que só muito recentemente poderia e teria ela ensaiado os primeiros passos no sentido de vir a ser brasileira, isto é, teria começado a considerar e incorporar à sua temática a cultura nacional. Entre muitos outros, Charles Morazé, lúcido *scholar* francês, deu destaque a essa observação.

Vem sendo esse esforço um movimento contemporâneo do nosso processo de industrialização e desenvolvimento, para o qual, se se buscar um marco cronológico aproximado, poder-se-á situá-lo, ao menos como presença sensível, como advindo na década dos trinta, quando, de país por descobrir e conhecer, passou o Brasil a ser alvo de acurado processo de introspecção, visando a dar aos brasileiros a consciência crítica de nação, de nossa história, de nossa cultura.

Até então, e era inevitável que assim acontecesse devido à nossa condição de país periférico, de economia reflexa, pré-industrial, de exportador de matérias-primas, caudatário de centros ativos do poder econômico, nosso empreendimento civilizatório não era outro senão o de transplantar para a agrestia do trópico as tradições e instituições da velha Europa Ocidental, inclusive as escolas, estas muito particularmente do modelo francês.

Como país atrasado, então não tínhamos, nem podíamos ter, filósofos, sociólogos, educadores que, sem renunciar a nos integrar nos modos de ser mais adiantados da civilização, o que seria um nativismo despropositado, tivessem suficiente consciência crítica e instrumentos intelectuais autônomos capazes de processar o ajustamento de idéias e ensinamentos recebidos de fora às peculiaridades da realidade nacional.

Nesse estágio do desenvolvimento, a cultura não é concebida senão como o recebimento do saber metropolitano exterior; não possui qualquer propósito e possibilidade de partir de idéias conhecidas para novas idéias, elaborando essas novas idéias como contribuição original ao processo civilizatório; não é capaz de revelar qualquer sinal de autonomia cultural, o qual se manifestaria ao formular seu projeto de ser, inspirando-o em nossa realidade, acionando-o por idéias, propósitos, intenções próprias.

Nessa fase colonial e semicolonial de nossa cultura, à qual se sucede aquela, em que começa a ser autônoma, seriam, de acordo com o esquema de Vieira Pinto,² os seguintes os modos de ser distintivos da cultura como formas prevaletentes:

Fase Colonial

- a) defesa da forma nacional
- b) preponderância do jurídico
- c) caráter emocional
- d) modo de ser romântico
- e) modo de ser literário
- f) predomínio do subjetivo
- g) representação por elites

Fase Autônoma

- a) defesa do conteúdo nacional
- b) preponderância do econômico
- c) caráter racional
- d) modo de ser lógico
- e) modo de ser técnico
- f) predomínio do objetivo
- g) representação pelas massas

³ *Consciência e Realidade Nacional.*

Era essa cultura colonial ou semicolonial, refletida nas escolas, a cultura do saber alienado, do mimetismo, da omissão aos problemas e soluções nacionais, dos modismos metropolitanos, do eruditismo intermimo e afinalístico, salvo como fim em si mesmo, da validação formal e inautêntica de resultados escolares como se fossem iguais, por decreto, aos obtidos nas fontes originais.

Em verdade, isso acontecia como conseqüência da inviabilidade de transplantação pura e simples da escola do seu meio original para um meio diferente.

Nenbuma instituição social mais do que a escola é menos suscetível de vingar por enxertia, sem inserção de raízes extensas e profundas no *genius loci* das instituições, do meio social e até mesmo do meio físico.

Para que vingue autenticamente, a escola há de ser recriada em cada ambiente cultural, mesmo quando a cultura local seja, de certo modo, extensão de uma cultura original. Outro não teria sido, por exemplo, o caso da escola norte-americana.

Assim, no processo de transculturação realizado, sofreu o modelo escolar europeu importado fatais deformações e graves deteriorações.

Não se embebendo na existência de uma cultura local que buscasse transmitir, mas num sistema de valores europeus estranhos e por nós inatingíveis; sendo muito mais um modelo adotado do que exigido pelo meio a que servia; vivendo o paradoxo intrínseco do propósito de sua elevação a padrões de uma civilização mais alta que se desejava copiar, sem que a realidade do processo social determinasse e possibilitasse a existência de tais padrões; tinha de ser essa escola, como efetivamente o foi, muito mais simbólica, aparente e limitada do que real, extensa e eficiente; tinha de ser mero instrumento para a representação de país civilizado por uma minoria, numa situação típica de país subdesenvolvido, onde um escasso grupo de privilegiados se atribui a representação do papel de país adiantado nos vários ramos do saber.

Era assim essa nossa escola, necessariamente, uma instituição ainda mais artificial do que soem ser, normalmente, ainda as melhores escolas, exótica, desenraizada, alienada à sua vivência e alienante no que concerne a uma missão que lhe é fundamental, a de integrar o cidadão na cultura nacional.

Em verdade, como escola destinada à educação da chamada elite, era compreensível seu propósito de expressar apenas os ideais dessa minoria dominante, formando pessoas alienadas à cultura local, à cultura do seu tempo, porque a cultura literária clássica é que era dos estilos refinados do grupo social cujo modo de ser se visava a reproduzir e o saber metropolitano é que contava como cultura.

Assinale-se, por exemplo, que sob o nome de "história universal", o que se estudava então era puramente a civilização asiático-européia, dominante em cada época. E, como observa com propriedade Vieira Pinto,³ "a civilização egípcia antiga, ao se extinguir sol) a conquista helênica, retirou a África da história. Converteu-a, por séculos, em terra de ninguém, aberta à aventura de conquista das metrópoles. Na imensa maioria dos manuais escolares europeus de história geral, não figura o acontecimento que foi a independência do Brasil".

Tudo isto muito congruente em relação a períodos históricos em que a arbitragem cultural e educacional era fixada totalmente ao arrepio de qualquer sentido de presença popular, em que os círculos fechados e seletos da elite social segregavam, pura e simplesmente, tôda e qualquer experiência humana, todo e qualquer ideal estético e filosófico que não correspondesse às suas aspirações sociais.

Teria de ser essa escola obviamente estruturada não para uma efetiva, preparação para a vida, mas para funcionar em termos daquele tom de irrealismo romântico, de escape à vida, de alienação à realidade do vasto processo social, de alcandorado isolamento intelectual, que lhe definiam a fisionomia.

Escola de uma pequena elite aristocrática, colonial ou semicolonial, tinha de ser o que realmente foi, uma instituição de pedagogia "iniciativa e erudita", uma agência de projeto albeio à exigência do ser para nós, um esforço a serviço da submissão do processo real interno à dialética do pensador metropolitano, um refúgio das proposições livrescas ao invés de matriz de conhecimentos exigidos pela prática social, propondo-se realizar uma *culture d'esprit* que as condições disgenéticas do meio reduziam a uma simples ficção, que, por vezes, chegava inclusive a ser grotesca.

IV. O INFLUXO LÍTERO-HUMANÍSTICO COMO EXPRESSÃO DE UMA CULTURA REFLEXA, ARISTOCRÁTICA E DE LAZER

Em escolas destinadas a um limitado estrato social de elite, elite selecionada não à base de valores intelectuais, mas por condições sociais e econômicas herdadas ou fruto de circunstâncias ocasionais, onde a segurança da condição de abastado ou de colocado no vértice da pirâmide social não tornava muito importante aprender o que *fazer*, sendo todavia muito importante educar nos estilos sociais próprios à classe a que pertenciam os seus alunos, era natural que prevalessem os chamados estudos: desinteressados, ornamentais, de ilustração, como aqueles proporcionados pelo cultivo das belas letras e belas artes.

" *Op. cit.*

Estudos de uma perfeita superfluidade se considerados do ponto-de-vista prático, produtivo, utilitário. Reconheça-se, aliás, que atividades dêste tipo não eram próprias, nem reputadas educativas para uma camada social conspícua, destinada mais ao consumo e ao lazer do que a produzir e se consagrar a tarefas de natureza prática. As artes manuais eram consideradas inferiores à dignidade de qualquer pessoa bem nascida, para quem a nobreza estaria em ser escritor, poeta, sacerdote, erudito, general.

É preciso não esquecer, conforme assinala Oliveira Viana, que o país foi por séculos dominado por uma "elite de letrados" e só a partir de 1930 é que se começou a concretizar a reação ao predomínio maciço do bacharelismo retórico, aquêle a que, certa feita, se referiu Afrânio Peixoto, como "ênfatuado e vazio". É bem próxima da nossa a época em que cultura deixou de ser entendida apenas como apanágio dos citadores de Savigny ou Von Ihering, Hamilton ou Madison, ou da parnasiana grandiloqüência tribunícia, para ser reconhecida na ciência e na técnica de um Osvaldo Cruz, de um Teodoro Ramos, de um Paulo de Frontin.

Por outro lado, o beletismo colonial representava maneira de ser muito própria ao estágio vivido no processo social, constituindo forma de institucionalização sistemática do conhecimento ocioso da classe ociosa e, em larga medida, espoliação e parasitismo do labor prático, real, concreto, produtivo das classes inferiores da sociedade.

Forma de espoliação e de parasitismo que, todavia, em tais estágios, concentrava em si tôda a espiritual nobreza da cultura, todo o prestígio social, quando se chegava a teorizar sôbre a pureza superior da contemplação e da abstração ante a impureza inferior da ação, quando a dignidade de pensar era algo infinitamente superior à de agir, onde o supremo mérito estava na contemplação especulativa e não no agir para transformar e melhorar o mundo, o que bem se retrata na frase conhecida de Goethe, "puros só os contemplativos." Frase que nos remete àquela outra de Peguy, sôbre os idealistas que "teriam as mãos puras... se tivessem mãos."

A estrutura da escola brasileira no período colonial e semicolonial da nossa cultura correspondia, rigorosamente, ao estágio do processo social que então vivíamos: era a expressão alienada de uma cultura reflexa, transplantada e que outro caráter não poderia ter, tão longe estávamos de possuir uma cultura que fosse além do recebimento passivo do saber metropolitano, desaparelhados como ainda éramos para elaborar criticamente uma cultura nacional a partir de nossas fontes existenciais; era aristocrática, no sentido em que se destinava a consolidar os privilégios de uma limitadíssima elite de abastados ou de poderosos sociais e à divinização das formas requintadas de ócio intelectual; era de lazer, porque convergida no preparo ao consumo e não para a produção;

dominada pela concepção beletrista de humanismo por ser êste o exclusivo humanismo da época, quando, com a incipiente incorporação da maquinado domínio das técnicas de sua manipulação era tido, não como uma forma humana mais perfeita de vida coletiva, mas como perigosa manifestação de mecanicismo desumanizador.

Quanto mais abstrata, quanto mais metafísica, quanto mais versasse retórica, cânones ou filosofia teológica, tanto mais pairasse nos immaculados altiplanos do espiritual, tanto mais a educação correspondia às aspirações sociais da elite colonial de letrados a quem se endereçava e que detinha o monopólio de arbitrar-lhe rumos e sentido.

A presença no currículo escolar de temas práticos ou utilitários chegava a ser interpretada, segundo assinala Anísio Teixeira, como pouco educativa ou deseducativa. Eficiência produtiva, fazer bem certas coisas, não era objetivo a ser visado e conseguido na aristocrática escola de letras do humanismo clássico. Não havia então como aceitar sua cultura e expressão educacional em se tratando de atividades próprias às classes inferiores e à pequena burguesia.

O que se concebia então era somente o ginásio humanístico clássico, feito à imagem do século passado, com a mística das letras clássicas, como expressão da época pré-industrial, de um tempo em que a maioria maciça da população vivia no campo ou em sossegadas cidades, tranqüilas, com difíceis comunicações, fase que precede ao advento do cinema, do rádio, da televisão, do avião ou de quejandos instrumentos tecnológicos do desenvolvimento.

Tudo então se afigurava estável, beatífico, pacato, pequeno, arrumado definitivamente na pobreza ou na riqueza conforme uma pré-determinação superior, sem nada das excitações, deslocamentos, mobilidade, tensões, fricções criadas com o emergir das massas no processo de industrialização e desenvolvimento.

Era então o Brasil, a largos traços, uma sociedade agrária, patriarcalista, de senhores e de servos, de baixo nível de produção e de ínfimo padrão de vida dos trabalhadores, onde as pequenas comunidades eram simples entrepostos de atividades comerciais e as capitais constituíam, a bem dizer, os únicos centros de ponderáveis atividades intelectuais, comerciais, administrativas, habitadas por profissionais liberais, militares, comerciantes, clero, servidores públicos, oriundos de grupos socialmente privilegiados; o mais era a inferior mão-de-obra, os serviços e tarefas dos ignaros analfabetos e iletrados, das "massas empobrecidas, servis, ignorantes e carentes de direito".⁴

¹ SMITH, T. Lynn — *Tendências sociais da atualidade na América Latina*, 1956.

V. O INFLUXO CIENTÍFICO, TÉCNICO-PROFISSIONAL, COMO EXPRESSÃO DO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E DE PRESENÇA DA CULTURA NACIONAL

Evidentemente, quando nas últimas décadas se adensou o processo de desenvolvimento nacional com o consolidar de nossa industrialização, não mais seria possível manterem-se as escolas no velho estilo ornamental de transplantação simbólica, porque já não era mais viável coubesse a uma pequena elite alegórica a tarefa de representar o papel de país civilizado, fazer sozinha as vezes de nação.

Esta realmente se formava ao impulso do desenvolvimento, quando começavam a se incorporar camadas populares à vida nacional, quando estratos sociais outrora rigidamente estanques se misturavam e integravam e chegava-se àquele ponto crítico da dialética do desenvolvimento, em que se atinge o limiar da ruptura qualitativa entre o processo formal e o processo real, quando não há mais como deixarem as escolas, que precisam ser eficientes, de incorporar à sua temática valores atuantes, como os científicos e tecnológicos, e de pensarem e agirem em termos de uma cultura nacional, que verdadeiramente se constitui.

De outra sorte, tornar-se-iam elas pontos de estrangulamento insustentáveis em relação às imposições indeclináveis do desenvolvimento brasileiro, incapazes de servirem de instrumento ao suporte e direção do nosso progresso, inaptas a constituírem elementos para estudo e solução de nossos concretíssimos problemas, desqualificadas a integrarem, como instituições *reais*, a nação *real*.

Não seria mais possível que o sistema educacional continuasse a trabalhar dominado pela produção de espécimens inúteis ao desenvolvimento, daquilo a que se chama com propriedade de "mão-sem-obra", funcionando como simples forja de futuros eruditos, amontoadores do conhecimento sem finalidade ou de pretensos enciclopédicos, que a moderna e complexa especialização do saber converteu em indivíduos socialmente inúteis, por isto que não podem saber nada daquilo que é preciso conhecer a fundo para bem fazer alguma coisa.

Não era Outrossim possível continuar concebendo o processo pedagógico como uma simples passividade do processo real interno aos interesses do projeto alheio.

A superação do caráter alienado da educação colonial ou semicolonial, alienação inevitável ante a dependência, atraso e marginalidade de nossa economia, só podia ser obtida como conseqüência lógica ao processo de desenvolvimento, como seu aspecto superestrutural, quando começássemos a ganhar condições e instrumentos intelectuais capazes

de interpretação de nossa realidade, quando os produtos culturais elaborados o fossem não em termos do ser para os outros, mas do ser para si.

Em verdade, começávamos então a deixar o período do capitalismo pré-industrial, a superar a fase de uma economia esteada numa monocultura para exportação de matéria-prima, para ingressarmos no período da industrialização, de criação do mercado interno, evoluindo de uma estrutura econômica e social de natureza agrária para uma estrutura econômica e social de natureza tecnológico-industrial, de uma sociedade semifeudal, patriarcalista, para uma sociedade industrial de massas, de um padrão cultural tradicional para o urbano-industrial.

Com a instalação desse período, alterações qualitativas substanciais se processam, rompendo os liames imobilistas da velha estrutura social estática. Começou, com o incremento demográfico, a crescer a classe média urbana; indústrias de bens de produção e de consumo surgiram, com agrupamento de dirigentes e operários em sindicatos e federações; acelerou-se o processo de acumulação de capitais; expandiu-se o mercado interno; oportunidades de trabalho cresceram também no comércio, nos transportes, nos serviços públicos; aumentaram as vias de comunicação e os processos de divulgação de fatos, idéias, informações; consolidou-se o trabalho feminino, modificou-se o caráter androcêntrico da sociedade; começou a ser valorizado o trabalho socialmente útil; cresceu a renda nacional *per capita* em moeda de poder aquisitivo constante; grupos de vanguarda, de pressão social, expressão de uma outra praxis, entraram em ação; politizou-se e esclareceu-se crescentemente a população; o país ganhou, *ipso jacto*, gradual conhecimento de si mesmo, descolonizando-se culturalmente.

É claro que esse acúmulo de forças sociais liberadas pela dinâmica do desenvolvimento determinou que a escola brasileira incorporasse a sua temática os efeitos dessas mudanças qualitativas ocorrentes nos suportes objetivos da sociedade.

O conceito de escola média alargada e diversificada, como escola comum para adolescentes e não o reino de infantes predestinados, com valor equivalente em seus vários ramos, ganhou conteúdo com o regime de equivalência, senão ainda social ao menos pedagógica, de seus cursos; o conceito de currículo começou a sofrer revisão, não mais se esgotando no acadêmico entendimento anterior, parcial e limitado, de mero curso de matérias acadêmicas, mas abrangendo tôda a vasta gama de experiências educativas recebida pelos alunos sob a orientação da escola; ciências, artes industriais, economia doméstica, atividades esportivas e sociais passaram a ser matéria de cultura tratada com ênfase no currículo escolar; os cursos de estudo se diversificaram e reduziram, fugindo à ficção do enciclopedismo anterior; as escolas técnicas buscaram ser igualmente escolas de cultura geral e as escolas acadêmicas

já não mais se esvaíram e alienaram no conhecimento ocioso nem no eruditismo afinalístico; a unidade ao invés da discriminação social da educação é visada na tendência ao curso comum nos vários ramos do primeiro ciclo do ensino médio; estudos clássicos, como os de grego, ganharam seu lugar próprio não no curso de estudos da escola secundária *comum*, mas em sérios esforços autênticos nos cursos superiores, para onde haverão de convergir os estudos de latim, à força de se converterem, na escola média *comum*, numa opção pela qual ninguém opta; a preocupação com a cultura nacional se reflete, entre outras coisas, na introdução de temas, como matéria de estudo, a exemplo de "Organização Social e Política do Brasil".

Talvez isto assim enumerado pareça pouco e estará mesmo longe de ser o necessário, mas se nos remontarmos a períodos cronológicos relativamente recentes, pouco anteriores a 1930, quando o que havia era uma pequena escola secundária de elite, apenas para assegurar a auto-reprodução da classe dominante, incubadora principalmente de futuros letrados e bacharéis, dominada pelo falso enciclopedismo e pela alienação metropolitana à cultura nacional, com escassas escolas de preparação técnica marcadas por total desprestígio social e sem equivalência legal de seus estudos aos cursos acadêmicos, veremos que não serão assim tão imperceptíveis as projeções das novas forças sociais emergentes do nosso desenvolvimento no currículo da escola média brasileira, e, dentro dela, na organização curricular da escola secundária nacional.

É claro que não é sem dificuldades, perplexidades, precariedades, imprecisões, distorções, que da tradição de uma escola historicamente de letras há de surgir a nova escola exigida por uma civilização industrial que, conduzindo a uma participação de massas na vida nacional, exige novos moldes de preparação de novos quadros e de novas e múltiplas lideranças.

Esses problemas vêm existindo e se manifestam nitidamente no processo de expansão e de mudança da escola, seja no atropelo da ação como na confusão programática, ou nas deficiências qualitativas, sentindo-se o problema de impossibilidade de apoio em precedentes próprios inexistentes.

Mas há de ser "vendo, tratando e pelejando" como celebrava o Camões, não na fantasia, mas na experiência, mestra da vida, que o movimento de reconstrução atualizador da escola secundária brasileira há de encontrar os caminhos que o ajustem aos imperativos do desenvolvimento nacional, para nossa plena emancipação.

Se uma implicação decorre do ocaso das estruturas arcaicas e do amadurecimento da nova estrutura econômica, política e social do Brasil, a ser assimilada pelos responsáveis por nossa escola secundária, é a de

ter bem presente estar ela passando a ser uma escola de todos, urgindo convertê-la em efetivo instrumento de humanismo do desenvolvimento, em agência integradora do trabalho na cultura.

Dando a cada um o que melhor couber à sua capacidade, para distribuir à nação o que melhor servir às suas necessidades, essa nova escola, fruto de civilização industrial contemporânea, baseada no conhecimento científico, terá de ser a grande escola moderna de educação do nosso adolescente, propulsora das transformações da realidade brasileira, agência promotora de nossa unidade social e do processo de nos constituirmos em nação industrializada e desenvolvida.

VI. UM DESAFIO A POLÍTICOS E EDUCADORES BRASILEIROS

Feitas essas considerações sobre as forças sociais atuantes, através do tempo, sobre o currículo de nossa escola secundária, pode-se colocar a questão, endereçada a políticos e educadores: o que caberá fazer para uma adequada resposta de nossa escola secundária ao desafio do desenvolvimento nacional?

Em primeiro lugar, vale estabelecer a ressalva preliminar de que essa resposta adequada está longe de ser fácil.

Conspiram contra ela não só dificuldades intrínsecas à própria resposta, pelo que há de ser criadora em vez de esteada em tradições, como também a soma de interesses investidos na manutenção do *status quo*, capitalizando em seu favor o que sói ser quase uma constante: a rotina pedagógica.

Wilbur Brookover⁵ nos descreve, convincentemente, o drama, de certo modo paradoxal, da incorporação efetiva da ciência à praxis escolar: "Espera-se que o sistema educacional impeça qualquer mudança nos sentimentos e crenças relativos às relações humanas e que, ao mesmo tempo, ensine a ciência e a tecnologia, as quais, é bem provável, tornarão obsoletas algumas formas de relações humanas. Os grupos que controlam a escola desejam a transmissão da crença cultural no valor da mudança tecnológica, assim como dos conhecimentos e habilidades que perpetuarão essa crença. Ao mesmo tempo, esses grupos desejam a escola para a conservação dos *mores*. As pessoas satisfeitas com o *status quo* esperam da escola que transmita à nova geração, inalteradas, as normas da sociedade. Em geral o controle da escola cabe a pessoas com essa opinião. É preciso reconhecer que a maior parte dos norte-americanos deseja que as normas sociais não se alterem; embora isso não seja coerente com o seu desejo de um mundo melhor". Um mundo a ser posto em função do *ser* e não do *ter*, essência do processo de alienação humana.. .

⁵ BROOKOVER, Wilbur B. — *A Sociology of education*, American Book Co., New York, 1955.

Feita essa ressalva preliminar, passemos à exposição de algumas prévias considerações, básicas à colocação do problema.

É necessário partir-se da noção de que não apenas em currículos, mas em tôda sua concepção, e estrutura, é a escola, como instituição social, uma das mais defasadas e anacrônicas em relação ao tempo-espaço histórico ora vivido.

Urge começar por uma redefinição e redireção de sua filosofia e tornar consistentes com ela os currículos, programas, métodos, técnicas, instalação, equipamentos, etc. etc.

É força convir em que os conhecimentos escolares são inadaptados, presentemente, aos contextos culturais, sociais, econômicos, às necessidades de desenvolvimento dos países.

De modo geral, o ensino escolar atual absorve parte ponderável da renda nacional sem benefício proporcional, individual e coletivo. Custoso, rígido, arcaizado pelo tempo e congelado pela rotina, dá mais um aparato de saber do que uma habilitação à vida, funcionando como se fora uma forja de inadaptados sociais.

É ainda à mesma imagem de escolas destinadas aos filhos da burguesia dos séculos XVIII e XIX que dirigentes políticos e educadores tentam criar instituições propostas a dar ao povo a educação a que tem direito.

Vem sendo planejado o ensino como um fim em si mesmo, como se fora um organismo sujeito à sua exclusiva lei interna, desenvolvendo-se num sistema de vasos fechados, inspirado em processos abstratos, de alienado artificialismo com referência à civilização democrática e industrial.

Vêm as escolas — mesmo as tidas como boas — sendo entendidas como agentes puramente passivos no processo social, como se constituíssem não uma parte dinâmica da sociedade mas seu estático espelho, como se lhes coubesse ser apenas uma justificação apologética da sociedade e não sua consciência crítica, como se deveram ser uma simples repetição e não uma extensão e desafio à experiência.

Evidentemente uma concepção de tal modo estática e imobilista da escola não pode ser sensível ao impacto da mudança social, promovendo a reestruturação necessária não só em função das necessidades em curso mas também daquelas emergentes no processo social.

Moldada por anacrônicos esquemas de referência não consegue assim ser a escola eficaz na consideração de novos objetivos básicos, como, por exemplo, os de dar unidade cultural à diversidade de clientelas heterogêneas, praticar democracia, ciência, fraternidade humana.

Sem sombra de dúvida Os papéis, gerais e específicos, da escola secundária, estabelecidos *já por mais de um século*, carecem de redefinição e redireção à luz das novas situações sociais.

Para dar uma sumária idéia do teor das tarefas essenciais a empreender, vale transcrever somente algumas daquelas a que alude Ralph W. Tyler em "New criteria for curriculum content and method": 6

- a) estruturar a escola secundária de modo que os jovens de camadas sociais inferiores vingam os seus objetivos, ao invés de serem eliminados ou recambiados como incapazes para escolas de nível médio de outro tipo. Como se sabe, a grande maioria das escolas secundárias está votada ao sucesso do talento verbal e baseada no *back-ground* cultural da classe média;
- b) alargar e estender, criativamente, a área de interesse dos alunos ao invés de apenas desenvolver os interesses inatos;
- c) proporcionar o alargamento e aprofundamento das áreas da experiência educativa, como ação escolar;
- d) conferir, nas ênfases concedidas a estudos de ciências, matemáticas, línguas modernas, artes industriais, orgânica conexão de sentido com os papéis da ciência, comunicação, tecnologia na vida moderna;
- e) integrar, de tal modo, a escola no mundo em que se insere, que caiba aplicar a frase de Gabriel Mareei: "Não sabemos se somos nós que trabalhamos nele ou se é êle que trabalha em nós."

Colocadas as reservas metodológicas necessárias quanto aos limites ao poder de reformar e reestruturar a escola por educadores, porque como professôres são parte da sociedade a ser mudada, tendo geralmente que aceitar os interesses conservantístas dos grupos controladores para que não sejam postos imediatamente sob suspeita, vejamos, rapidamente, na presente conjuntura pedagógica nacional, o que se admite deva ser por eles tentado para atender às necessidades sentidas em nosso desenvolvimento.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, uma relativa nesga de liberdade à afirmação profissional se teria dado, quanto às matérias Optativas constantes dos currículos secundários ao invés da anterior uniformidade legal imposta de cima para baixo e de fora para dentro, quando o educador apenas cumpria uma receita recebida de terceiros.

Igualmente o ensejo de tentar autênticas iniciativas experimentais em educação secundária foi oferecido com LDB.

⁶ *The high school in a new era* — The University of Chicago Press Chase & Anderson, 1962.

Nesse particular muita coisa poderia ser objeto de atenção e aplicação, como a estrutura do currículo secundário *experience centered*, ao invés do tradicional modelo *subject-centered*; como a experiência social e pedagogicamente integradora das *comprehensive high schools*, que a mesma Inglaterra vem buscando introduzir, quebrando tradicionalismos e que teria, de certo modo e parcialmente, inspirado o "gimnásio único pluricurricular", do sistema de ensino do Estado de São Paulo; como as novas *non-gradvd high schools*, vencendo os velhos tabus medievais da clássica escola seriada, fazendo cômodas conveniências administrativas sucumbirem ante as superiores conveniências de uma organização mais cientificamente estruturada; como uma moderna e democrática escola secundária em que cultura brasileira seja um válido objetivo a alcançar.

Como se vê, não é pequeno o desafio endereçado aos nossos educadores para que, dentro das limitações de sua área de poder, revelem-se à altura das instâncias do processo de desenvolvimento nacional.

SITUAÇÃO ATUAL E TENDÊNCIAS DO ENSINO TÉCNICO COMERCIAL NO BRASIL

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
Técnico de Educação

I. SITUAÇÃO ATUAL

1 — *Breve retrospecto* — O nascimento e o desenvolvimento do ensino técnico comercial é uma resultante do desenvolvimento comercial e da tecnologia nele empregada. A urbanização, a criação de grandes mercados consumidores, o desenvolvimento da produção em larga escala, a abertura de estradas, possibilitando a distribuição rápida em larga rede comercial, resultaram em organização de enormes, variados e complexos empreendimentos comerciais, cujo funcionamento à base de aparelhagem e técnicas científicas em suas operações e em sua administração trouxe, inevitavelmente, a conseqüente criação de necessidades novas de pessoal altamente especializado e variadamente diversificado.

Até o século passado, o comércio brasileiro se realizava através de pequenas organizações locais, exatamente por faltar-nos aquela base urbana, de vias de comunicações e transportes e de grandes empreendimentos de produção. Basta lembrar que até o censo de 1872, o maior centro urbano nacional, o Rio de Janeiro, não havia alcançado ainda trezentos mil habitantes e duas outras cidades apenas (Recife e Salvador) ultrapassavam cem mil habitantes, situação que se mantinha até o censo seguinte de 1890 — época em que o automóvel, o caminhão, o avião, os grandes navios não existiam e, aqui, a própria estrada de ferro estava ainda engatinhando.

Daí a inexistência de estabelecimentos de ensino comercial, uma vez que o pessoal empregado nas pequenas organizações comerciais era todo empírico, mesmo os empenhados nas mais complexas atividades de contabilidade. No fim do século, nos maiores centros urbanos já despontando — Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo — começa a fazer-se sentir a necessidade de especialistas em contabilidade e legislação pelo menos, pois as organizações de grande porte e de variados artigos, com operações em larga escala, com operações de importação e exportação, começaram a exigir pessoal com maior cultura e alguma especialização técnica.

Como aconteceu em outros ramos do ensino, o comercial se iniciou com disciplinas de contabilidade, economia, legislação e em cursos de faculdades, escolas profissionais de outra natureza — Direito, Engenharia, escolas normais etc, cuja origem era mais antiga. E começou em cadeiras avulsas daquelas disciplinas instituídas livremente por profissionais experientes formados no exterior, uns, empiricamente preparados, outros.

Mas já neste século existia, sistematicamente, no Rio e em São Paulo, em estabelecimentos especializados, o ensino comercial na Academia de Comércio do Rio de Janeiro e na Escola Prática de Comércio (depois Álvares Penteado) em São Paulo. O governo reconhecia oficialmente o ensino nelas ministrado como padrão para a formação especializada de pessoal destinado às atividades comerciais (Lei 1.339, de 9 de janeiro de 1905) .

O crescimento demográfico do país, a concentração urbana e o nascimento da industrialização nos grandes centros, provocada pela I Grande Guerra de 1914, contribuíram, com o advento do automóvel e com a abertura de estradas, para acelerar o desenvolvimento comercial e a conseqüente necessidade de pessoal especializado para suas atividades, de tal forma, que novos empreendimentos de ensino comercial surgiram, progressivamente, seguindo o modelo das duas grandes academias do Rio e de São Paulo. Deu-se início, assim, à formação de uma rede de estabelecimentos de ensino comercial no país — iniciativa privada, uma vez que as preocupações dos governos se centralizavam no ensino superior, primário, secundário e normal. Quanto ao ensino comercial, a título de incentivo, limitou-se o governo a institucionalizá-lo, reconhecendo os estudos realizados nas mencionadas academias, segundo o modelo fixado na lei que as reconheceu. Podemos dizer que estávamos na era da institucionalização do ensino comercial, limitando-se o governo a fornecer um modelo a quem quisesse dedicar-se à formação do pessoal para as atividades do comércio.

À falta de um órgão federal destinado à administração das atividades educacionais do país, uma vez que o governo criara um padrão para o ensino comercial e as instituições começaram a surgir, encarregaram-se de um mero controle e registro dessas instituições o Ministério da Justiça e Negócios Interiores e, depois, o Ministério da Agricultura, onde se instituiu uma Superintendência de Fiscalização dos Estabelecimentos de Ensino Comercial. Criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930, passou, em 1931, aquela Superintendência ao Ministério recém-criado, com a denominação de Superintendência do Ensino Comercial.

O surto comercial e industrial da década de 1920 a 1930, conseqüente à Grande Guerra e o nascimento dos mercados internos, vieram desenvolver o ensino comercial que, de seis estabelecimentos em 1920, passou rapidamente, a cento e quarenta e cinco em 1930.

Criada assim ao acaso e ao sabor das necessidades sociais, livremente, essa incipiente rede de escolas apresentava, naturalmente, deficiências próprias do empirismo e daí o interesse do governo em disciplinada, fiscalizada. Os primeiros órgãos administrativos do Ministério da Educação e Saúde tinham, assim, uma função mais disciplinadora e fiscalizadora, oferecendo padrões de organização e fiscalizando posteriormente sua execução.

Em 1931, em conseqüência da revolução operada na vida brasileira em todos os setores, sofreu a educação nacional a primeira grande reforma fundamental com a modernização e atualização de todo o aparelho educacional do país. Assim, o ensino comercial teve sua grande reforma instituída pelo Decreto n.º 20.158, de 30-6-1931. Porém o mais importante foi a institucionalização das profissões contábeis e da contabilidade das empresas no território nacional, medidas que provocaram enorme impacto no ensino comercial. Basta dizer-se que os seis estabelecimentos de ensino existentes em 1920, passaram rapidamente a 145 em 1930, 280 em 1940 e quase 600 em 1950, e a matrícula de menos de mil alunos em 1920, passou a setenta e cinco mil em 1950.

O curso geral de comércio, legislação comercial, contabilidade e economia, cedeu lugar a uma organização do ensino em cursos especializados e diversificados, com uma base preparatória de cultura geral em nível médio. Criou-se um curso básico de preparatórios — o propedêutico — um curso de auxiliar del comércio em um ano, e os cursos técnicos de Secretário, de Administrador-vendedor, Guarda-livro, de Perito-Contador e de Atuário. E um curso superior de Administração e Finanças. Iniciava-se, assim, a formação diversificada e especializada e esboçava-se a discriminação da formação do pessoal para o comércio nos três níveis, primário, médio e superior.

Em 1943 deu-se nova estrutura ao ensino comercial, já, então, em franca expansão — definiram-se com maior precisão os seus objetivos, a diversificação e a graduação dos cursos, separando-os segundo os níveis com mais exatidão e articulando-os mais eficientemente com outros ramos do ensino: o curso propedêutico transformou-se em básico, equivalente, até certo ponto, aos demais do ensino médio; os técnicos passaram definitivamente para o nível médio, separando-se em cinco tipos bem definidos: Secretariado, Administração, Estatística, Contabilidade, Comércio e Propaganda. Adquiriu o ensino comercial sua importância no meio educacional e público de tal forma que essa lei (Decreto-lei 6.141, de 1943) recebeu o significativo nome de Lei Orgânica do Ensino Comercial. O curso superior passou totalmente para a esfera administrativa do ensino superior nacional, discriminando-se em várias especialidades: Contabilidade, Economia e Finanças, Atuaria.

Na administração, criou-se um corpo administrativo numeroso, um corpo fiscal distribuído pelo território nacional e a ação do Ministério da Educação e Cultura, agora (nos últimos vinte anos) contando com órgãos de controle específico do ensino comercial, estendeu-se amplamente. Nessas duas décadas assistiu-se, no Brasil, a uma minuciosa e total fiscalização do ensino por parte do Ministério da Educação e Cultura, a que não escapou o ensino comercial, até a reação inversa, de descentralização administrativa, flexibilidade e autonomia das instituições de educação outorgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2 — *Administração atual* — O ensino comercial nasceu da iniciativa privada, totalmente livre. No início deste século houve por bem o Goyêrno Federal reconhecer as duas grandes escolas fundadas no Rio e em São Paulo como modelos para as demais que tomassem a iniciativa de instituir-se. Criou, assim, os primeiros moldes para a futura administração federal desse ramo do ensino.

Depois da I Grande Guerra Mundial, com o aparecimento de outras instituições de ensino comercial, iniciou-se o controle do governo federal através de órgãos de registro e fiscalização do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e posteriormente do Ministério da Agricultura, onde se instituiu uma Superintendência de Fiscalização dos Estabelecimentos de Ensino Comercial. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e a regulamentação das profissões contábeis e do ensino comercial promovidas pelo Decreto 20.158, de 1931, aquela Superintendência passou para o Ministério da Educação e Saúde, já agora com o nome de Superintendência do Ensino Comercial, excluída a expressão "Fiscalização", o que denota a passagem de uma fase meramente fiscal, para a de organização e administração, num sentido mais amplo. Com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde, promulgada pela Lei 378, de 1937, que lhe deu a estrutura básica ainda vigente, transformou-se a Superintendência em Divisão do Ensino Comercial do Departamento Nacional de Educação do Ministério, com as atribuições fundamentais que ainda hoje possui. Nesse período passou a Divisão por várias modificações, mas fundamentalmente assumiu a feição que ainda tem, substituindo, nesse período, aquêlê aspecto de órgão fiscal e de registro pouco expressivo, com meia dúzia de funcionários, por um corpo administrativo e técnico com mais de quinhentos servidores, já diversificado, incluindo elementos técnicos especializados, órgãos regionais espalhados pelo território nacional e com funções de estímulo, orientação, de pesquisa, de formação de pessoal para as escolas etc.

a — *A atual Diretoria do Ensino Comercial*, composta de um órgão central com mais de uma centena de funcionários administrativos e técnicos, dezesseis inspetorias regionais localizadas nas principais capitais de Estado, com um corpo de cerca de quatrocentos inspetores

orientadores, tem as seguintes finalidades e organização, na forma do seu Regimento Interno baixado pelo Decreto 1.266, de 25-6-1962:

- Exercer, nos termos da legislação vigente, atividades de administração do ensino técnico comercial;
- Promover e orientar a aplicação das leis e regulamentos do ensino técnico comercial;
- Organizar e manter cursos de aperfeiçoamento e formação desse ramo do ensino médio; e
- Realizar pesquisas e promover seminários, conferências e congressos, visando aprimorar o ensino técnico comercial.

Compete à Diretoria:

- Coordenar, orientar e inspecionar as atividades escolares;
- Incentivar o melhoramento dos métodos de ensino, das instalações e do aparelhamento das escolas;
- Supervisionar a organização de serviços de orientação educacional e profissional;
- Realizar ou organizar cursos destinados ao aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo;
- Verificar as condições do funcionamento e das instalações dos estabelecimentos que solicitarem equiparação ou reconhecimento;
- Apurar se foram e estão sendo satisfeitas as condições de investidura dos diretores-técnicos e dos membros do corpo docente;
- Verificar a assiduidade e a eficiência dos professores;
- Executar os encargos decorrentes da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio relativos ao ensino comercial;
- Observar as atividades desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e estudar os assuntos por ele submetidos ao Ministério da Educação e Cultura;
- Cooperar com o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, fornecendo-lhe os dados estatísticos de que necessitar, bem como colaborar, quando solicitado, com outras entidades públicas e particulares em assuntos que se relacionam com o ensino comercial;
- Colaborar com as escolas e com as autoridades educacionais promovendo pesquisas econômicas e sociais, assim como prestando orientação especializada necessária ao aprimoramento pedagógico; e
- Promover, em todo o país, o aperfeiçoamento e a difusão do ensino comercial, bem como a expansão de sua rede escolar, diretamente ou em convênio com entidades públicas ou privadas.

ESTRUTURA E POSIÇÃO HIERÁRQUICA DA DIRETORIA DO ENSINO COMERCIAL

A estrutura atual da Diretoria do Ensino Comercial, diretamente subordinada ao Ministro da Educação e Cultura, é a que se estabeleceu no Decreto-lei n.º 8.535, de 2 de janeiro de 1946, que lhe deu a organização vigente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto n.º 1.266, de 25 de junho de 1962, que lhe aprovou o novo Regimento, acrescida das novas organizações e atribuições da CAEC.

Assim, a Diretoria compõe-se de:

Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar; Seção de Pessoal Docente e Administrativo; Seção de Fiscalização da Vida Escolar; Seção de Orientação e Assistência; Seção de Inspeção; Serviço Auxiliar; Inspeorias Regionais; Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial.

As atribuições das Seções, do Serviço Auxiliar e da CAEC estão definidas no Regimento em vigor e no art. 3.º do Regimento da CAEC:

À Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar compete:

— Verificar se o material didático e as instalações dos estabelecimentos que requerem inspeção obedecem às especificações e discriminações qualitativas e quantitativas mínimas, aprovadas pelo Ministro, e proceder periodicamente à aludida verificação;

Manter:

— estreita cooperação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dêste recebendo sugestões sobre as condições de que trata o item I e fornecendo-lhe o resultado de observações que se fizerem na aplicação das mesmas;

— um arquivo com fotografias, plantas baixas, especificações e discriminações de que trata o item I e elementos necessários ao conhecimento dos locais das instalações dos estabelecimentos.

— Fornecer aos diretores de estabelecimentos e aos inspetores de ensino as instruções sobre as especificações e discriminações de que trata o item I;

— Estudar os processos de infração das especificações e discriminações de que trata o item I;

— Opinar sobre redação de regimento de estabelecimento sob a jurisdição da Diretoria;

— Realizar inquéritos, pesquisas e outros estudos que se destinem à melhoria do ensino; e

— Prestar assistência técnica aos estabelecimentos para a melhoria de suas instalações e sugerir medidas de estímulo e colaboração que visem à expansão da rede escolar e seu aperfeiçoamento.

À Seção de Pessoal Docente e Administrativo compete:

- Registrar professor, orientador educacional e administrador escolar e cancelar o registro quando fôr o caso;
- Manter atualizados: fichários de registros; e históricos funcionais.
- Expedir certificados de registro de professor, de orientador educacional e de administrador escolar;
- Elaborar normas para provas de habilitação ao exercício do magistério; e
- Prestar assistência técnica às atividades docentes.

À Seção de Fiscalização da Vida Escolar compete:

- Manter atualizado os históricos escolares e ter em ordem os respectivos comprovantes;
- Informar sôbre: legitimidade de documento escolar; adaptação de curso; transferência de aluno; e nome, idade, filiação e naturalidade de aluno e registrar as retificações autorizadas;
- Expedir certidão e certificados;
- Registrar: diploma; certificado; e apostila.

À Seção de Orientação e Assistência compete:

- Promover a execução dos preceitos legais referentes à orientação educacional e fiscalizá-la;
- Manter atualizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas com tal assistência relacionados;
- Estimular a organização de caixas escolares, associações literárias e desportivas, jornais, revistas, e demais trabalhos complementares da educação dos alunos;
- Elaborar planos para concessão de bôlsas-de-estudo a alunos e controlar a aplicação das mesmas; e
- Estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniforme e material escolar para os mesmos.

À Seção de Inspeção compete:

- Fiscalizar o ensino comercial nos estabelecimentos sob inspeção federal, mediante exame de relatórios de inspeção ou verificação especial, diretamente ou por meio de Inspetorias Regionais;
- Promover o controle do rodízio dos inspetores e manter atualizado o fichário a eles relativo; funcionamento de cursos de aperfeiçoamento para inspetores; levantamento dos dados necessários à organização da estatística de matrículas, de freqüência e de aproveitamento de alunos; e entendimentos com as escolas para a implantação em seus cursos do Sistema de Ensino Funcional, fornecendo-lhes observações e resultados colhidos em outras unidades escolares;

— Manter arquivo com informações sôbre as atividades das escolas, a fim de prestar-lhes adequada assistência; documentário relativo às experiências pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino.

Ao Serviço Auxiliar compete:

- Manter em dia os fichários;
- Manter em dia os históricos funcionais do pessoal lotado na Diretoria ;
- Informar e providenciar sôbre assuntos atinentes a pessoal, material, orçamento e comunicações;
- Zelar pela guarda do material e manter em dia o registro dos bens móveis da Diretoria;
- Acompanhar a execução orçamentária;
- Preparar o expediente e executar os trabalhos mecanográficos que, por sua natureza, não competirem às Seções; e
- Expedir certidões.

INSPETORIAS REGIONAIS

Compete à Inspeção Regional na sua área de ação:

- Orientar e fiscalizar a aplicação da legislação federal do ensino comercial;
- Organizar e manter atualizados os cadastros e registros, segundo o plano aprovado pelo Diretor do Ensino Comercial;
- Realizar levantamentos e pesquisas necessárias a estudos de problemas peculiares ao ensino comercial;
- Promover reuniões dos inspetores em exercício para o exame de assuntos referentes à inspeção e ao aperfeiçoamento do ensino;
- Promover reuniões de diretores, professores, secretários de escola e orientadores educacionais em atividade na área de sua jurisdição, bem como de pais de alunos, para análise dos trabalhos escolares e debates de problemas gerais de educação;
- Promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as atividades extracurriculares e de assistência ao estudante;
- Cumprir e fazer cumprir os regulamentos e instruções atinentes ao ensino comercial e, em particular:
 - decidir sôbre os casos especiais relativos ao processo escolar, à matrícula, à transferência e à freqüência de alunos, quando a matéria fugir à competência da escola;
 - resolver os casos especiais referentes à adaptação de cursos previstos na Lei n.º 1.821, de 13 de março de 1953;
 - orientar os interessados e encaminhar ao referendado do Diretor do Ensino Comercial os casos de adaptação de cursos feitos no estrangeiro;

- orientar os interessados sôbre a preparação dos documentos e as condições necessárias ao funcionamento de escolas, bem como à transferência de sede, mudança de regime e desdobramento de curso;
- estudar e dar parecer sôbre os processos de verificação prévia de cursos comerciais de 1.º e 2.º ciclos e sôbre processos de reconhecimento podendo autorizar *ad referendum* o funcionamento de curso;
- resolver *ad referendum* sôbre transferência de sede de estabelecimentos, bem como sôbre desdobramento de cursos e mudança de regime;
- proceder à inscrição de candidatos nas provas de habilitação ao magistério e tomar as providências necessárias para que possam os inscritos realizar os exames na época e local fixados; e
- colaborar com as demais autoridades federais, estaduais e municipais.

As "aulas" de comércio criadas no Império foram lentamente substituídas pela atual rede de estabelecimentos de ensino comercial criados e desenvolvidos pela iniciativa particular, a qual é, hoje, a segunda do ensino médio do país, com quase trezentos mil alunos inscritos. Paralelamente, o poder central do país instituía, em leis, padrões do ensino, disciplinando a ação daquela iniciativa privada, tipo esse de administração que foi substituído nas últimas décadas por uma orientação estimuladora e cooperadora do Estado. Tendências recentes do ensino comercial mostram a progressiva participação dos governos federal, estadual e municipal no esforço de preparar o pessoal para o comércio, seja com a criação do SENAC, em 1946, seja instituindo a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial em 1954, seja com a descentralização da inspeção técnica orientadora do ensino nas suas dezesseis inspetorias regionais e seu corpo de cerca de quatrocentos orientadores espalhados pelo território nacional. Dessa forma, enquanto a população do país dobrava de volume, de 1930 aos nossos dias, a rede de ensino comercial aumentava em cerca de vinte vezes o número de seus estabelecimentos e de seus alunos, diversificando os seus cursos, elevando os seus tipos a quase uma centena, distribuídos em quase duas mil escolas espalhadas em seiscentos municípios brasileiros. Atribuições da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial.

Para o alcance de seus objetivos, a Campanha deverá:

- promover a realização de cursos e estágios para especialização e aperfeiçoamento do magistério de ensino comercial, bem como dos técnicos e administradores escolares, inclusive através da concessão de bôlsas-de-estudo especiais;
- conceder bôlsas-de-estudo e incentivar a concessão, a estudantes de real capacidade e desprovidos de recursos para custearem seus

- próprios estudos, a fim de oferecer maiores oportunidades de educação;
- incentivar a criação de escolas comerciais nas sedes municipais de maior coeficiente demográfico e carentes de instituições de ensino especializado para o comércio;
 - colaborar com os estabelecimentos de ensino comercial no sentido de complementar seu equipamento escolar e da utilização de adequado material didático, especialmente audiovisual;
 - cooperar com as entidades mantenedoras de cursos comerciais visando a melhoria de suas instalações, através de acordo em que se exija, em troca, determinado número de lugares gratuitos que ampliem as possibilidades de estudo de que trata a alínea *b* do presente artigo;
 - promover intercâmbio entre instituições de ensino comercial e os educadores nacionais e estrangeiros, inclusive através de divulgações de interesse para o aludido setor de ensino;
 - incentivar o funcionamento de centros de estudos pedagógicos nas comunidades em que funcionam escolas de comércio e centros de pais e professôres em cada unidade escolar;
 - organizar missões pedagógicas e técnicas, que atuem sob a forma de seminários de estudos, para dar assistência a escolas de comércio distantes dos grandes centros;
 - estimular o funcionamento das bibliotecas escolares e o uso dos gabinetes e salas especiais, inclusive do escritório-modêlo, por meio de planos de organização e movimentação de empresas fictícias, a fim de, cada vez mais, objetivar o ensino;
 - realizar estudos e inquéritos sôbre as necessidades e problemas do ensino comercial;
 - organizar um programa relativo à elaboração e à produção de obras didáticas e pedagógicas, no setor da educação comercial;
 - elaborar projetos de prédios escolares destinados a cursos comerciais nas diversas regiões do país, tendo em vista suas peculiaridades;
 - assistir as escolas de comércio no que respeita à orientação educacional e ao funcionamento dos serviços de orientação profissional nos principais centros do país;
 - promover o esclarecimento da opinião pública quanto aos objetivos e vantagens do ensino comercial.

b — *O SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial*, destinado a preparar mão-de-obra para o comércio e a realizar a aprendizagem comercial do empregado já em atividade no comércio, foi a primeira grande iniciativa do Govêrno Federal em favor da instituição de uma rede federal de escolas de ensino comercial, até então entregue à iniciativa privada e apenas controlada pelos governos. Passou o Estado Brasileiro, nessa época, de órgão controlador, a tomar a iniciativa de participar do esforço de preparação do pessoal necessário ao comércio.

As idéias básicas da criação desse serviço surgiram com a Constituição de 1937, em que se previa a participação do Estado Brasileiro no esforço de preparar pessoal para a indústria e o comércio, criando obrigações das empresas de produção e distribuição de bens na preparação do seu próprio pessoal, já que a rede de estabelecimentos de ensino era insuficiente para atender às crescentes necessidades nacionais. Criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — o SENAI •— em 1943 e depois, em 1946, nos mesmos moldes, o SENAC — Decreto-lei 8.621, de 1946.

A idéia fundamental dos criadores do SENAC era a de deixar a formação do pessoal técnico que futuramente iria ingressar no comércio à rede de estabelecimentos de ensino comercial já existente e criar paralelamente uma rede de estabelecimentos de ensino e de cursos para preparar o pessoal já em atividade no comércio e que nele havia ingressado sem formação específica, assim como promover o seu aperfeiçoamento e especialização. Por isso mesmo, ao invés de cursos longos, como os de formação — 4 anos ou 7 — das escolas de comércio, os cursos do SENAC deveriam ter duração breve, de meses, ou, no máximo, três anos, feitos concomitantemente com o trabalho. Paralelamente, não se fechou a porta à participação do SENAC na obra da rede de estabelecimentos já existentes e destinada à formação do pessoal técnico para o comércio, embora sua função precípua seja a de aperfeiçoar e especializar o pessoal já em atividade.

Assim, o Govêrno Federal, que se reservara o papel de órgão planejador, organizador e incentivador do ensino comercial, mas sem participar do esforço realizador propriamente dito, pois não mantinha escolas de comércio, com o SENAC abandona essa posição e entra, decididamente, com recursos arrecadados do próprio comércio, a criar uma ampla rede de cursos e escolas, sem, contudo, abandonar totalmente aquela posição, já que, ao instituir o SENAC, atribuiu à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar esse serviço auxiliar — o SENAC — que não é própria e totalmente um órgão federal, mas um serviço auxiliar, de cujo Conselho Nacional, obrigatoriamente, participa o Ministério da Educação e Cultura por seu diretor do ensino comercial. Preside o Conselho Nacional do SENAC o presidente da Confederação Nacional do Comércio.

Mantém o SENAC um Conselho Nacional e, nos Estados, Conselhos Regionais que com os recursos arrecadados através do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes (um por cento sôbre a folha de pagamento dos empregados) mantém ampla rede de escolas de aprendizagem e também escolas de formação comercial de nível primário e médio.

c — *Estados e municípios* — Desde que competia aos órgãos federais a iniciativa de superintender os estabelecimentos de ensino comercial,

tradicionalmente, os Estados e os municípios nunca se preocuparam com esse ramo do ensino.

Com o amadurecimento das idéias educacionais, resultante do crescimento do país, está despertando nos Estados e nos municípios das grandes capitais, o interesse geral pelo ensino e, conseqüentemente, pelo ensino comercial, estimulado pela atuação da Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação, como do SENAC. Recentemente, pois, têm surgido iniciativas regionais e algumas Secretarias de Educação estaduais vêm expandindo suas atividades até o setor do ensino comercial, como é o caso da Guanabara, do Estado do Paraná, de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, em que o Estado ou o município já vem criando estabelecimentos de ensino comercial.

d — *Ensino livre* — Foi a iniciativa privada que desenvolveu o ensino comercial no Brasil, mas coube ao governo federal discipliná-lo, fixar normas para sua expansão. Nas últimas décadas, no entanto, as necessidades da economia nacional e sua urgência em pessoal especializado deram origem a uma outra verdadeira rede de cursos e estabelecimentos de ensino, à margem dos estabelecimentos fiscalizados pela legislação federal e estadual — os estabelecimentos totalmente livres, que não obedecem aos padrões legais e nem conferem títulos e direitos a seus alunos, mas que na verdade realizam a função social de preparar rápida e especificamente especialistas em algumas atividades comerciais — incluem-se, nessa categoria, os cursos de dactilografia, taquigrafia, avulsos de contabilidade, administração, línguas estrangeiras, correspondência comercial etc, inclusive muitos cursos por correspondência e até pelo rádio.

3 — *A estrutura didática do ensino comercial* — Como salientamos, há uma rede de cursos comerciais inteiramente livres, que, não sujeita à organização oficial, constitui-se de cursos específicos de objetivos imediatistas. Há a grande rede de cursos organizados pela iniciativa privada e estruturada segundo os padrões fixados pelo poder público, uma nascente rede de institutos oficiais organizados por alguns Estados e municípios e alguns cursos federais, todos obedecendo aos padrões abaixo, e por fim a rede de escolas e cursos do SENAC, abrangendo estas cursos de formação segundo os mesmos padrões federais e cursos de aprendizagem baseados em organização própria.

PADRÕES FEDERAIS

Curso ginásial de comércio: 1.^a e 2.^a séries:

disciplinas obrigatórias: Português; Geografia; História; Matemática e Iniciação à Ciência.

disciplinas Optativas, das quais a escola poderá escolher tuna: Desenho; Línguas Estrangeiras Modernas; Língua Clássica; Música (Canto Orfeônico); Iniciação a Técnicas Comerciais; Noções Gerais de Comércio.

práticas educativas: Educação Física, obrigatória para os alunos até a idade de 18 anos, à escolha da escola, outra ou outras práticas educativas, entre as quais poderão ser consideradas: Educação Cívica; Educação Artística; Educação Doméstica; Artes Femininas; e Artes Industriais .

Curso ginásial de comércio: 3.^a e 4.^a séries:

disciplinas obrigatórias de ensino secundário: Português (2 séries) ; Matemática (2 séries); Ciências Físicas e Biológicas (1 ou 2 séries) .

disciplinas obrigatórias específicas de ensino técnico: Prática de Comércio (2 séries); Prática de Escritório (2 séries) .

disciplinas Optativas, das quais uma será escolhida pela escola: Geografia; História; Organização Social e Política Brasileira; as disciplinas relacionadas no tópico anterior referente à 1.^a e 2.^a séries.

Práticas educativas: as referidas acima.

A escola poderá escolher a disciplina optativa em função do curso ou de cada uma de suas séries (Portaria Ministerial n.º 151) .

As disciplinas obrigatórias de ensino secundário e a relação das disciplinas Optativas, dentre as quais se fará a escolha pela escola, umas e outras comuns aos cursos colegiais de comércio, são:

disciplinas obrigatórias: Português (3 séries); Matemática (2 séries); História (1 ou 2 séries) ; Ciências Físicas e Biológicas (1 ou 2 séries) .

disciplinas Optativas, para a escolha de uma ou duas: Geografia; Psicologia; Lógica; Línguas Estrangeiras Modernas; Estudos Sociais; Filosofia; Língua Clássica; Higiene; Puericultura e Dietética.

O ensino das disciplinas obrigatórias terá a amplitude necessária a cada um dos cinco cursos que compõem o 2.º ciclo do ensino técnico comercial.

As disposições sobre práticas educativas para o 1.º ciclo são extensivas aos cursos de 2.º ciclo do ensino técnico comercial.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Contabilidade:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia .

Segunda série: Contabilidade Comercial; Contabilidade Bancária; Organização e Técnica Comercial; Direito Usual.

Terceira série: Contabilidade Industrial e Agrícola; Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública; Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilização; Estatística; Legislação Aplicada.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Administração:

Primeira série: Elementos de Administração e Organização; Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia.

Segunda série: Organização de Empresas; Técnica Comercial e Controle Administrativo; Direito Usual; Ciências Sociais.

Terceira série: Organização de Empresas; Organização de Serviços Públicos; Administração de Pessoal e Material; Princípios e Técnicas de Liderança; Estatística; Legislação Aplicada.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Secretariado :

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Dactilografia; Estenografia .

Segunda série: Organização e Técnica Comercial; Biblioteconomia e Arquivística; Técnica Profissional; Direito Usual.

Terceira série: Organização e Técnica Comercial; Técnica Profissional; Psicologia das Relações Humanas; Ciências Sociais; Estatística.

Constituem disciplinas específicas do Curso Técnico de Estatística:

Primeira série: Estatística Geral; Desenho Técnico; Elementos de Administração e Organização.

Segunda série: Estatística Geral; Desenho Técnico; Direito Usual; Elementos de Economia.

Terceira série: Complementos de Matemática; Estatística Aplicada; Teoria e Técnica de Seguros; Legislação de Seguros e Previdência Social.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Comércio e Propaganda:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Desenho Técnico; Elementos de Administração e Organização.

Segunda série: Desenho Técnico; Direito Usual; Elementos de Economia .

Terceira série: Técnica de Propaganda; Técnica Comercial e dos Negócios; Relações Públicas; Estatística; Ciências Sociais; Legislação Aplicada.

A fim de atender à flexibilidade dos currículos e às peculiaridades da região e grupos sociais, admitem-se as seguintes alternativas na seriação mínima dos cursos de 2.º ciclo do ensino técnico comercial:

Curso Técnico de Contabilidade:

- na 1.^a série: Elementos de Economia, ou Elementos de Economia e Finanças, ou Merceologia e Tecnologia Merccológica;
- na 2.^a série: Contabilidade Bancária, ou Contabilidade de Seguros, ou Contabilidade de Empresas Diversas;
- na 3.^a série: Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilização, ou Estrutura e Análise de Balanços; Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública, ou Contabilidade de Transportes, ou Contabilidade de Empresas Imobiliárias, ou Técnica do Levantamento de Custos.

Curso Técnico de Administração:

- na 1.^a série: Elementos de Economia, ou Merceologia e Tecnologia Merceológica;
- na 2.^a série: Ciências Sociais, ou Psicologia das Relações Humanas, ou Técnica da Divulgação;
- na 3.^a série: Princípios e Técnicas de Liderança, ou Relações Públicas, ou Normas e Métodos de Trabalho.

Curso Técnico de Secretário:

- na 1.^a série: Dactilografia, ou Dactilografia e Mecanografia;
- na 3.^a série: Ciências Sociais, ou Técnicas e Metodologia da Redação .

Curso Técnico de Estatística:

- na 2.^a série: Elementos de Economia, ou Contabilidade Geral e Aplicada;

- na 3.^a série: Teoria e Técnica de Seguros, ou Noções de Atuaria; Legislação de Seguros e Previdência Social, ou Legislação Aplicada, ou Mecanografia e Processamento de Dados, ou Ciências Sociais (Port. Minist. n.º 76, de 27-3-62) .

Curso Técnico de Comércio e Propaganda:

- na 2.^a série: Elementos de Economia, ou Comércio de Exportação e Importação, ou Técnica da Compra e do Armazenamento;
- na 3.^a série: Ciências Sociais, ou Organização e Técnica da Distribuição, ou Técnica da Promoção de Vendas.

Na organização da aprendizagem comercial de técnicas de trabalho, que as empresas comerciais são obrigadas a ministrar a seus empregados menores, por intermédio dos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por elas mantido em cooperação, serão observadas as seguintes normas gerais:

- Os cursos de aprendizagem comercial terão a duração de uma a três séries anuais de estudos, conforme o nível de conhecimentos do menor empregado a ser orientado na prática profissional;
- O SENAC comporá os currículos dos cursos de aprendizagem de forma a possibilitar o encaminhamento do menor-empregado ao curso de formação do primeiro ciclo do ensino técnico comercial;
- Atendendo a que a freqüência aos cursos de aprendizagem se processa dentro da jornada do trabalho, o período de efetivo trabalho escolar e a distribuição semanal do tempo a êle necessário serão os mesmos indicados no artigo 2.º, parágrafos 1.º e 2.º, podendo ainda estender-se o período por maior número de dias, de forma a possibilitar adequada redução do número de horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas;
- Na composição do currículo das duas primeiras séries do curso de três anos de extensão, além da disciplina de introdução e técnicas comerciais e outras de opção relacionadas no art. 5.º — letra "b", serão incluídas obrigatoriamente as seguintes disciplinas: Português, Geografia, História, Matemática e Iniciação à Ciência;
- Além das práticas educativas necessárias ao curso e indicada no art. 5.º — letra "c", relacionam-se as seguintes disciplinas obrigatórias específicas de ensino técnico comercial: Prática de Comércio e Prática de Escritório, para a terceira série;
- O SENAC, observadas as disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dosará a matéria aos interesses e pos-

sibilidades do curso, devendo os programas, métodos e processos adotados na aprendizagem comercial ajustar-se a esses objetivos;

- Organizado o regimento sôbre a constituição, o regime administrativo, disciplinar e didático dos cursos mantidos em suas escolas, o SENAC o remeterá, até 31 de maio, ao exame da Diretoria do Ensino Comercial que o arquivará, se estiver de acordo com as normas legais;
- As escolas do SENAC, em que funcionem também cursos de formação de primeiro ou de segundo ciclo do ensino técnico comercial, diretamente vinculados ao sistema federal, poderão admitir no ginásio comercial, para realização da aprendizagem metódica, menores empregados no comércio e aprovados em exames de admissão;
- Aplicam-se ao curso a que se refere o item oitavo as condições previstas no terceiro item, sempre que suas classes se destinem a menores sujeitos a contrato de aprendizagem (Portaria Ministerial n.º 76, de 27-3-62) .

O SENAC, em suas oitenta escolas e em outras particulares, em regime de cooperação, mantém os seguintes tipos de cursos, com cerca de oitenta especialidades:

Cursos Pré-profissionais, Cursos de Iniciação Profissional e Cursos de Formação Profissional: Aprendizagem Comercial; Ginásio Comercial; Qualificação Profissional; Cursos de Aperfeiçoamento; Cursos Práticos de Comércio e outros.

4 — *O pessoal do comércio* — O pessoal empregado no comércio atinge, atualmente, cerca de milhão e meio de pessoas, porém é maior o número empenhado em atividades classificáveis dentre aquelas para as quais os chamados cursos de comércio buscam preparar seus alunos. Isto porque o pessoal da contabilidade, da administração e da parte comercial das fábricas, dos transportes, dos bancos, das empresas de comunicações etc, logicamente deveriam ser formados nos estabelecimentos de ensino que no Brasil se convencionou chamar de comerciais. Não sabemos qual é esse número, mas não estaremos muito longe da verdade estimando-o em quase o dobro daquele inscrito no Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes, isto é, provavelmente teremos uns dois milhões e meio de pessoas. Uma grande parte desse pessoal exerce funções não qualificadas, isto é, que não exigem preparação específica e que, com cultura comum geral primária ou de primeiro ciclo de cultura comum geral, podem adaptar-se em poucos dias ou semanas a tais funções. Outra grande parte necessita de preparação técnica para poder trabalhar com eficiência e, no entanto, nem todos a possuem, uma vez que os diplomados não passam de uns¹ cinquenta mil por ano. É recrutada dentre egressos dos cursos de ensino médio,

em geral e, a maior parte, dentre os que apenas cursaram a escola elementar, muito especialmente nas cidades, vilas e povoados do interior, uma vez que a rede escolar não tem capacidade para atender a essa demanda, pois, como dissemos, os cursos comerciais funcionam só nuns seiscentos municípios e diplomam, anualmente, cerca de 50.000 alunos; e os de ensino médio, em geral, apenas cerca de 300.000. O recrutamento de pessoal qualificado, pois, se processa apenas nas grandes empresas, nos grandes centros urbanos, contentando-se as demais em socorrer-se de pessoal apenas com um curso médio qualquer ou mesmo curso primário. É a realidade, semelhante em todos os demais setores da vida nacional.

5 — *Desenvolvimento da rede escolar* — Observamos que no Império as necessidades do comércio eram satisfeitas com pessoal formado no exterior (grandes organizações), com um parco pessoal formado empiricamente e pessoal sem qualificação alguma, nem mesmo de cultura comum geral. Pouco a pouco foram surgindo as "aulas" de comércio (cadeiras avulsas de contabilidade e matemática comercial) e só nos começos deste século surgiram os cursos especificamente destinados à preparação profissional para o comércio. Descontadas as imperfeições das estatísticas anteriores à criação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, a evolução quantitativa da rede, escolar de ensino comercial é a seguinte:

<i>Data</i>	<i>Estabelecimentos</i>	<i>Alunos</i>	<i>População geral</i>
1905	2	343	19.988.000
1915	2	500	
1920	6	773	30.835.605
1925	20	1.000	
1930	145	15.500	38.381.000
1935	236	24.349	
1940	280	49.843	41.236.315
1945	436	79.370	
1950	591	75.420	51.944.397
1955	750	96.497	
1960	1.106	185.952	70.907.185
1964	1.423	270.036	79.837.000

Cursos oficiais, reconhecidos e livres existentes, segundo a dependência administrativa e as unidades federadas — 1964

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E CAPITAIS	CURSOS EXISTENTES								
	Nos ensinos público e particular			No ensino público			No ensino particular		
	Total	Ginasial	Colegial	Total	Ginasial	Colegial	Total	Ginasial	Colegial
Rondônia	3	1	2				3	1	2
Porto Velho	2	1	1	—	—	—	2	1	1
Acre	2	1	1	2	1	1	—	—	—
Rio Branco	2	1	1	2	1	1	—	—	—
Amazonas	10	6	4	3	2	1	7	4	3
Manaus	9	5	4	2	1	1	7	4	3
Roraima									
Boa Vista									
Pará	33	16	17	3	1	2	30	15	15
Belém	29	14	15	3	1	1	26	13	13
Amapá	2	1	1	—	—	—	2	1	1
Macapá	2	1	1	—	—	—	2	1	1
Maranhão	12	8	4	—	—	—	12	8	4
São Luís	6	4	2	—	—	—	6	4	2
Piauí	12	5	7	1	1	—	11	4	7
Teresina	3	1	2	—	—	—	3	1	2
Ceará	33	15	18	4	2	2	29	13	16
Fortaleza	9	4	5	—	—	—	9	4	5
Rio Grande do Norte	38	27	11	10	8	2	28	19	9
Natal	10	5	5	2	1	1	8	4	4
Paraíba	68	43	16	5	3	2	54	40	14
João Pessoa	8	5	3	2	1	1	6	4	2
Pernambuco	64	21	43	4	1	3	60	20	40
Recife	28	11	17	—	—	—	28	11	17
Alagoas	12	4	8	—	—	—	12	4	8
Maceió	4	2	2	—	—	—	4	2	2
Sergipe	10	5	5	2	1	1	8	4	4
Aracaju	5	2	3	2	1	1	3	1	2
Bahia	54	19	35	14	3	11	40	16	24
Salvador	21	5	16	5	—	5	16	5	11
Minas Gerais	278	130	148	23	12	11	255	118	137
Belo Horizonte	33	18	15	2	1	1	31	17	14
Espírito Santo	32	10	22	2	1	1	30	9	21
Vitória	8	4	4	—	—	—	8	4	4
Rio de Janeiro	92	23	69	6	2	4	86	21	65
Niterói	17	4	13	—	—	—	17	4	13
Guanabara	102	37	65	23	9	14	79	28	51
São Paulo	526	249	277	85	41	44	441	208	233
São Paulo	123	61	62	2	1	1	121	60	61
São Paulo	80	10	70	50	3	47	30	7	23
Paraná	12	3	9	—	—	—	12	3	9
Curitiba	48	17	31	—	—	—	48	17	31
Santa Catarina	11	6	5	—	—	—	11	6	5
Florianópolis	169	59	110	32	11	21	137	48	89
Rio Grande do Sul	25	7	18	11	2	9	14	5	9
Porto Alegre	20	10	10	8	2	6	12	8	4
Mato Grosso	1	—	1	1	—	1	—	—	—
Cuiabá	42	17	25	11	3	8	31	14	17
Goiás	21	12	9	2	1	1	19	11	8
Goiânia	6	1	5	4	—	4	2	1	1
Brasília (DF)									
BRASIL	1 739	735	1 004	292	107	185	1 447	628	819
CAPITAIS	497	214	283	63	20	43	434	194	240

Corpo docente e conclusões de curso no ensino comercial — 1963

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E CAPITAIS	Corpo docente	Conclusões de curso
RONDÔNIA.....	36	34
Porto Velho.....	25	30
ACRE.....	17	15
Rio Branco.....	17	15
AMAZONAS.....	142	341
Mauaus.....	131	331
RORAIMA.....		
Boa Vista.....		
PARÁ.....	422	1 096
Belém.....	394	1 069
AMAPÁ.....	35	40
Macapá.....	35	40
MARANHÃO.....	182	391
São Luis.....	132	298
PIAUI.....	123	206
Teresina.....	30	85
CEARÁ.....	310	617
Fortaleza.....	116	323
RIO GRANDE DO NORTE.....	400	483
Natal.....	117	240
PARAÍBA.....	596	980
João Pessoa.....	151	370
PERNAMBUCO.....	569	1 266
Recife.....	268	874
ALAGOAS.....	151	161
Maceió.....	47	94
SERGIPE.....	134	184
Aracaju.....	85	141
BAHIA.....	157	1 051
Salvador.....	316	686
MINAS GERAIS.....	3 000	5 048
Belo Horizonte.....	529	1 364
ESPÍRITO SANTO.....	315	730
Vitória.....	100	322
RIO DE JANEIRO.....	983	1 946
Niterói.....	242	584
GUANABARA.....	1 351	3 249
SÃO PAULO.....	6 065	17 315
São Paulo.....	1 840	6 771
PARANÁ.....	806	1 639
Curitiba.....	173	580
SANTA CATARINA.....	513	958
Florianópolis.....	143	280
RIO GRANDE DO SUL.....	2 105	2 903
Porto Alegre.....	505	898
MATO GROSSO.....	165	235
Cuiabá.....	16	25
GOIÁS.....	407	833
Goiânia.....	231	659
BRASÍLIA (DF).....	64	170
BRASIL.....	19 518	41 891
CAPITAIS.....	7 088	19 498

II. TENDÊNCIAS

O rápido esboço anterior já indica certas tendências do rápido desenvolvimento do ensino comercial técnico do país. O crescimento quantitativo, a diversificação e especialização, o interesse público por esse ramo do ensino, anteriormente todo entregue à iniciativa privada, a mudança da administração meramente fiscal pela administração técnica, de orientação e estímulo e, por fim, o esforço nacional para levar a rede escolar a aproximar-se das necessidades do país, quantitativa e qualitativamente. Examinemos especificamente esses pontos.

1 — *Expansão* — Assinalamos que a rede escolar do país, em todos os ramos e graus do ensino é insuficiente — fato mais que conhecido. No ensino comercial não poderia ser diferente e as estatísticas o assinalam claramente. Mas as tabelas anexas e anteriormente vistas mostram um rápido crescimento a partir de 1930. Deve-se, entre outros fatores, essa expansão à regulamentação das profissões contábeis e ao desenvolvimento geral do país. Mas, também, ressaltamos, ao esforço dos governos federais, que vêm, sucessivamente, se desdobrando em iniciativas com esse fim.

O crescimento do ensino médio é fenômeno mundial deste século. Acentuou-se, no Brasil, nestas três últimas décadas. Dos vários ramos do ensino médio brasileiro, o comercial foi o segundo em velocidade de crescimento, só superado pelo ensino secundário. Esse crescimento, a partir de 1930, tem sido muito superior às taxas de crescimento da população adolescente, em idade de escolarização, pois, ao passo que a população, nestas três últimas décadas, apenas duplicou, o ensino comercial aumentou em cerca de vinte vezes o número de estabelecimentos de ensino e também de mais de vinte vezes a matrícula.

O esforço tem sido enorme, pois não só a iniciativa privada tomou impulso decisivo, como também o poder público, antes apenas espectador, passou a tomar inúmeras iniciativas — organizou e reorganizou sucessivamente os planos de ensino visando adaptá-lo melhor às realidades nacionais; criou uma complexa máquina administrativa central e regional; criou o SENAC, com a cooperação do próprio comércio, instituiu um sistema amplo de bolsas-de-estudo (para todo o ensino médio, inclusive o comercial). Em vários Estados mencionados, e até mesmo em alguns municípios, os governos tomaram a iniciativa de criar estabelecimentos de ensino comercial, conjugando esforços. Articulou-se o ensino comercial com os vários ramos do ensino médio — lei de equivalência, em 1953 (Lei 1.821, de 1953), que favoreceu muito a expansão do ensino comercial, e por fim, a descentralização, a flexibilidade e a liberdade criadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1962, contribuíram ainda mais para essa expansão, estimulada especialmente, a partir de 1954, pela criação, na Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, da Campanha de Expansão e Aperfeiçoamento do Ensino Comercial, cujas atividades veremos adiante.

2 — *Evolução da administração do ensino comercial* — Ressaltamos que no Império, praticamente, não existia ensino destinado a preparar pessoal especializado para as atividades comerciais, muito especialmente devido à limitação regional do comércio, à ausência de tecnologia nas atividades das empresas e ao reduzido tamanho e simplicidade das mesmas. Limitava-se o Estado a criar as chamadas "aulas" avulsas, depois as cadeiras de contabilidade, economia e finanças ou matemática comercial em cursos superiores ou médios destinados a outros fins. No fim do século passado, começaram a aparecer as primeiras escolas específicas visando à preparação para o pessoal do comércio. No Império, o Estado tomava a iniciativa muito específica à falta de fortes necessidades sociais e de outras iniciativas, limitando-se a designar professores e a pagá-los. Com o nascimento da iniciativa privada, no setor do ensino comercial, no fim do século passado, o Estado abandonou suas incipientes iniciativas e passou a fornecer os planos de estudos e a reconhecer as iniciativas privadas.

Com o advento da I Grande Guerra Mundial, o crescimento do país e a disseminação de estabelecimentos de ensino particular, o Estado (Govêrno Federal) passou a fiscalizá-los, criando uma incipiente administração central para fins de registro e controle geral. A partir da década de 1930, com a criação já de uma extensa rede de estabelecimentos de ensino comercial, o Govêrno Federal, através de seu novo Ministério da Educação e Cultura, passou a fiscalizar mais minuciosamente o ensino comercial, desenvolvendo, simultaneamente com o controle do exercício da profissão contábil, o controle estatístico, de pessoal docente e administrativo, da vida escolar dos alunos, registro de diplomas, de exames e atividades didáticas, etc. por intermédio de uma rede de inspetores federais que chegou a atingir cerca de quatrocentos funcionários.

Nestes últimos quinze anos, houve mudança radical — a administração, de espectadora e fiscal, passou para uma fase inteiramente nova: o Govêrno Federal, sentindo as novas tendências da administração escolar, tomou iniciativas verdadeiramente revolucionárias: enveredou para a fase positiva de participação junto com a iniciativa privada, criando sua rede de escolas e cursos através do SENAC. Passou a estimular a iniciativa privada com bôlsas-de-estudo, congressos, seminários, demonstrações, cursos para pessoal docente e administrativo, publicações, material didático etc. Estimulou governos estaduais e municipais a participarem desse esforço. Finalmente, empreendeu uma Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, já agora não com fins meramente fiscais, porém, ao contrário, visando orientar, estimular e ajudar a iniciativa privada, inclusive economicamente, e criando cursos destinados à formação de pessoal docente para estabelecimentos de ensino técnico comercial.

3 — *Diversificação, especialização e entrosamento com as empresas* —

O ensino comercial começou com aulas ou cadeiras avulsas. Passou a cursos organizados com o fim específico de preparar e formar para o comércio. Em 1931 já se sentia a insuficiência de um único curso e criaram-se, então, já um plano de diversos cursos em vários níveis para formar profissionais destinados às lides comerciais (Decreto 20.158). Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial acentuou essa diversificação precisando-a melhor e objetivando-a mais. Em 1946, com a criação do SENAC, essa diversificação projetou-se muito mais amplamente, pois, através de pesquisa das condições do meio comercial do país, pode essa autarquia sentir melhor a variedade das necessidades de educação do pessoal em atividade no comércio. Assim, além das grandes instituições de formação do ensino comercial técnico (cursos de sete anos), o SENAC mantém cerca de uma centena de cursos de aprendizagem, de duração mais breve (de meses a três anos). Por sua vez, a rede de cursos e escolas inteiramente livres, mantidas por particulares e professores avulsos, centenas de especializações rápidas funcionam em todo o país, desde os cursos de dactilografia, aos cursos por correspondência. Esboça-se, atualmente, um esforço em diversificar cada vez mais as oportunidades de preparação para o comércio, abrindo-se, recentemente, novas especialidades; no setor da administração de empresas, onde inúmeras especialidades estão surgindo; no ramo da hotelaria, do turismo, da moda e comércio do vestuário, da propaganda, etc. etc. Esse esforço projeta-se junto ao ensino médio, em geral, com a idéia de conjugar o ensino comercial com os demais ramos do ensino médio. Começou, por motivos práticos e de ordem econômica, junto aos estabelecimentos de ensino privado, que iniciou no Brasil a criação das escolas integradas, ou compreensivas, isto é, verdadeiras universidades de ensino médio, incluindo todas as categorias de ensino médio e, recentemente, projetou-se no ensino secundário através de incentivo dos órgãos federais de administração desse ramo do ensino.

O ensino comercial desenvolveu-se à parte das empresas industriais e comerciais, ainda que seus objetivos fossem preparar pessoal que aquelas necessitavam. Recentemente esboça-se um esforço no sentido mais objetivo de aproximar e articular esforços com o mesmo fim. Nos congressos de ensino técnico comercial o assunto tem sido abordado, representantes de empresas têm sido convidados a participar dos debates e estudos e apresentar suas sugestões e necessidades. Por outro lado, estudos e pesquisas têm sido promovidos visando a conhecer mais objetivamente as necessidades profissionais e educacionais do pessoal do comércio, de tal forma que as atividades de ensino possam ser programadas com base mais objetiva.

4 — *Integração com outros ramos do ensino* — Como se observou, o ensino nasceu em aulas, transformou-se em cursos, dividiu-se em diversas especialidades que atinge agora a centena. Mas nasceu em com-

partimento estanque, sem articulação com outros ramos do ensino médio, os quais, da mesma forma, se desenvolveram separadamente.

A partir da criação das faculdades de filosofia, esboçou-se um esforço em romper tais comportas. Em 1953, com a Lei de Equivalência (Lei 1.821) essa aspiração tornou-se realidade, articulando-se os vários ramos do ensino médio e este com o ensino superior. Essa articulação e entrosamento ganhou maior consistência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Paralelamente, as instituições de ensino privado descobriram as vantagens econômicas, didáticas e sociais da articulação entre os vários ramos do ensino e passaram a organizar e manter os diversos cursos de ensino médio no mesmo estabelecimento. Em conseqüência, pouco a pouco, transformaram-se em grandes organizações de ensino médio, compreendendo até mesmo cursos superiores. É comum encontrar-se estabelecimentos que mantêm desde o curso primário, os de comércio, normal, secundário, de artes, de filosofia, economia, atuaria etc. numa grande organização com milhares de alunos.

Recentemente o órgão federal encarregado da administração do ensino secundário empreendeu uma campanha no sentido de estender essa iniciativa já vitoriosa no ensino comercial privado, à rede de estabelecimentos de ensino secundário, dando nova feição mais compreensiva ao ginásio secundário, já que grande parte de seus alunos, ao terminarem o ginásio secundário, não têm meios nem capacidade para continuar os estudos em cursos superiores, ficando assim desarvorados na vida, sem preparação que os habilitem a ingressar no mundo do trabalho.

5 — *Iniciativa do Estado* — É outra tendência nova no ensino comercial, pois que até o advento do SENAC, praticamente, os estabelecimentos de ensino comercial eram de iniciativa privada. No Império existiram as "aulas" custeadas pelo Estado, mas tão logo começou a desenvolver-se a iniciativa privada, retirou-se êle deixando o campo livre ao particular. Com a criação do SENAC, serviço auxiliar da administração federal de ensino, começaram a aparecer numerosos cursos por êle instituídos. Por sua vez, o amadurecimento das idéias educacionais e das necessidades sociais, junto à campanha iniciada em 1954 pela Campanha de Expansão e Aperfeiçoamento do Ensino Comercial da DEC levaram muitos Estados e até municípios a se interessarem pelo ensino comercial, dando origem ao aparecimento de inúmeras escolas de comércio estaduais e municipais. No Paraná, por exemplo, o Estado mantém maior número de escolas que a iniciativa privada.

Há uns quinze anos, os cursos mantidos pelos governos federal, estadual e municipal quase se podiam contar nos dedos das mãos. Agora, instituiu o Govêrno Federal o Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado,

verdadeiro centro experimental destinado, inclusive, a preparar os futuros professôres especializados para o ensino técnico comercial. Uma dezena de outros cursos para formação de professôres funcionam em cooperação com instituições privadas de renome em vários pontos do território nacional. Nos territórios, nos Estados e, como vimos, em alguns municípios mais importantes do país, começa a desenvolver-se uma rede de estabelecimentos de ensino comercial oficiais, os quais somados aos oitenta cursos mantidos pelo SENAC, que podem ser considerados oficiais, a rede de cursos comerciais de iniciativa governamental (federal, estadual e municipal) chega a quase três centenas.

6 — *Aperfeiçoamento* — Até 1950, aproximadamente, o esforço nacional parecia, em relação ao ensino comercial, centralizar-se na organização, na administração e no controle. A partir de então, surge a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino. Das preocupações quantitativas passou-se às qualitativas.

Em 1954 criou-se a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, junto à Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação, cujos objetivos e funções especificadamente relacionamos no início (Decreto 35.247, de 1954) e que se resumem em duas palavras: aperfeiçoamento e expansão. De fato, a partir de então, dentro das limitações impostas pelos seus orçamentos, iniciou a CAEC uma ampla campanha pelo desenvolvimento quantitativo do ensino e em favor do aperfeiçoamento das práticas educativas em vigor nos estabelecimentos de ensino técnico comercial.

No setor do pessoal do ensino, recrutado ao sabor das possibilidades nacionais, empreendeu a CAEC um grande esforço, centralizado em quatro iniciativas:

- a) formação sistemática de professôres de matérias especializados do ensino comercial;
- b) aperfeiçoamento do professorado já em exercício;
- c) formação e aperfeiçoamento de pessoal administrativo;
- d) aperfeiçoamento do pessoal do próprio Ministério da Educação e Cultura encarregado dos assuntos relativos ao ensino comercial.

Com essa intenção foram instituídos cursos permanentes nos principais centros do país (Rio, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Vitória, Natal, Belém, Salvador, Fortaleza, Lins etc.) . Transitoriamente, sempre que surgem oportunidades favoráveis, noutros centros se organizam cursos da mesma natureza.

Dezenas de outros cursos transitórios ou temporários se têm organizado para o aperfeiçoamento do professorado, dos inspetores de ensino comercial, de diretores e secretários de escolas.

Congressos bienais de ensino técnico comercial têm sido promovidos sistematicamente pela CAEC, nos quais se reúne a elite dos quadros dedicados a formação do pessoal para o comércio. A freqüência a esses congressos tem sido numerosa a ponto de só poderem ser realizados nos grandes centros populacionais ou nas estações de água, onde existem grandes e numerosos hotéis — São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Araxá, Caxambu, Poços de Caldas, podendo concentrar de 1.500 a 2.000 pessoas em semanas dedicadas totalmente a debates, estudos, conferências, seminários, demonstrações, trocas de experiências sôbre os problemas do ensino técnico comercial.

Sistema de Ensino Funcional ou de Classes-Emprêsas é um plano técnico-pedagógico formulado pela Diretoria do Ensino Comercial no primeiro Congresso realizado em 1954 e que paulatinamente vem sendo introduzido nas escolas do país. Consiste, essencialmente, na modernização dos métodos de organização e ensino comercial, baseado nos modernos princípios da Pedagogia e da Administração Escolar. No Sistema de Ensino Funcional, busca-se integrar o ensino com o trabalho real desenvolvido no comércio; integrar o ensino da equipe de professores, que trabalham coordenadamente; planeja-se o trabalho em equipe e globalmente, motiva-se os alunos com maior facilidade, trabalha-se em grupo como nos escritórios comerciais, com material real, enriquece-se didaticamente as atividades escolares visando ao desenvolvimento integral do aluno.

A difusão do Sistema tem sido feita com equipes de escolas que foram bem sucedidas nas primeiras experiências, as quais são auxiliadas, estimuladas e orientadas pela CAEC, que promove demonstrações transportando tôda a equipe escolar para as cidades em que as mesmas se realizam, ou para os congressos de ensino comercial, onde funciona, sempre, um seminário especial dedicado ao Sistema.

Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado — Visando especialmente a incrementar a formação do pessoal necessário aos estabelecimentos de ensino comercial, como vimos acima, diversos cursos foram instituídos por iniciativa e financiados pela CAEC. Oficialmente, o Ministério da Educação e Cultura criou a sua futura primeira faculdade a isso destinada — o Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado, ainda em instalação no Rio de Janeiro, o qual será uma escola de comércio modelo e centro de aplicação junto a uma escola com os cursos necessários à formação de professores especializados, os quais, com os diplomados pelas faculdades de filosofia, constituirão o pessoal sistematicamente formado para o ensino comercial.

Material didático — A CAEC, desde a sua instalação, vem promovendo uma campanha de modernização e produção de material didático especializado para o ensino comercial através de publicações, concursos,

planos cooperativos com a Campanha Nacional de Material de Ensino do MEC, com o SENAC e com empresas privadas de indústria de material didático.

No setor de publicações mantém a CAEC quatro séries: Boletim, publicação periódica de divulgação; Cadernos da CAEC, destinados a assuntos específicos e unitários; Documentários, destinados a publicações de realizações especiais, como os resultados dos congressos; Publicações avulsas para assuntos especiais e de maior vulto.

Descentralização da administração do ensino, já iniciada com a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, ganhou força com a Lei de Diretrizes e Bases.

O corpo de quatrocentos funcionários da DEC espalhados pelo território nacional e encarregados da administração do ensino foi coordenado por dezesseis Inspetorias Regionais, cujas funções foram enriquecidas e ampliadas com a L.D.B., visando a transformá-los em órgãos de orientação, estímulo, aperfeiçoamento regional de ensino, coordenadas e orientadas pela Diretoria e pela CAEC.

Matrícula no início do ano de 1964 segundo a dependência administrativa, os ciclos didáticos e as unidades federadas

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E CAPITAIS	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO								
	Nos ensino público e particular			No ensino público			No ensino particular		
	Total	Ginásial	Colegial	Total	Ginásial	Colegial	Total	Ginásial	Colegial
Rondônia.....	213	99	114	--	--	--	213	99	114
Acre.....	192	97	95	192	97	95	192	97	95
Amazonas.....	2 938	2 358	580	521	417	104	2 417	1 941	476
Roraima.....									
Pará.....	8 641	6 524	2 117	381	200	181	8 260	6 324	1 936
Amapá.....	538	382	156	—	—	—	538	382	156
Maranhão.....	2 485	1 585	900	—	—	—	2 485	1 585	900
Piauí.....	1 139	454	685	82	82	—	1 057	372	685
Ceará.....	4 243	2 263	1 980	329	139	100	4 004	2 124	1 880
Rio Grande do Norte.....	3 562	2 684	878	832	754	78	2 730	1 930	800
Paraíba.....	7 824	6 512	1 312	1 536	1 079	457	6 288	5 433	855
Pernambuco.....	7 715	3 454	4 261	323	184	139	7 392	3 270	4 122
Alagoas.....	1 020	317	703	—	—	—	1 020	317	703
Sergipe.....	1 422	727	695	719	385	334	703	342	361
Bahia.....	6 873	3 110	3 763	1 482	158	1 324	5 391	2 952	2 439
Minas Gerais.....	37 319	25 196	12 123	3 113	1 955	1 158	34 206	23 241	10 965
Espírito Santo.....	4 334	2 217	2 117	140	90	50	4 194	2 127	2 067
Rio de Janeiro.....	9 655	3 820	5 835	842	439	403	8 813	3 381	5 432
Guanabara.....	23 065	12 607	10 458	7 780	5 459	2 321	15 285	7 148	8 137
São Paulo.....	98 264	60 372	37 892	8 826	5 949	2 877	89 438	54 423	35 015
Paraná.....	9 72P	1 556	8 173	5 074	597	4 477	4 655	959	3 696
Santa Catarina.....	5 408	2 172	3 236	—	—	—	5 408	2 172	3 236
Rio Grande do Sul.....	23 793	11 643	12 150	6 609	4 074	2 535	17 184	7 569	9 615
Mato Grosso.....	2 202	719	1 483	1 391	341	1 050	811	378	433
Goiás.....	6 517	4 125	2 392	1 340	642	698	5 177	3 483	1 094
Brasília (DF).....	945	224	721	572	—	572	373	224	149
BRASIL.....	270 036	155 217	114 819	41 994	23 041	18 953	228 042	132 176	95 866

GINÁSIO ÚNICO PLURICURRICULAR EM SÃO PAULO

Pela Resolução n.º 7, de 23-12-1963, o Conselho de Educação do Estado de São Paulo fixou novos critérios para a organização dos currículos de nível médio, adotando um sistema integrado com

diversificações que abrange os diferentes ramos do 1.º e 2.º ciclos.

Excluído o art. 21 e parágrafo, a Resolução foi homologada pelo Secretário de Educação. Divulgamos seu teor com as razões do veto.

Estabelece normas para a organização dos currículos dos cursos de grau médio e dá outras providências.

O Conselho Estadual de Educação, no uso das suas atribuições e tendo em vista o disposto no Título VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Resolve:

TÍTULO I

Ciclo Ginásial

Artigo 1.º O ensino das disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação, observará, no ciclo ginásial nos cursos de grau médio, a seguinte distribuição mínima: Português, quatro séries; Matemática, quatro séries; História, três séries (História do Brasil, 1.ª e 2.ª séries, e História Geral, 4.ª série); Geografia, três séries (Geografia do Brasil, 1.ª e 2.ª séries, e Geografia Geral, 3.ª série); Ciências Físicas e Biológicas (Iniciação), duas séries: 1.ª e 2.ª séries.

I. RESOLUÇÃO N.º 7

§ 1.º O ensino de História do Brasil, na 2.ª série, abrangerá o estudo da organização social e política brasileira.

§ 2.º O estudo das condições sócio-econômicas e culturais do Estado de São Paulo fará parte do programa de ensino de Geografia do Brasil, na 1.ª ou 2.ª série, ou em ambas as séries.

Artigo 2.º O número de disciplinas obrigatórias do ciclo ginásial dos cursos de grau médio será complementado, no sistema estadual de ensino, de acordo com uma das seguintes orientações:

- a) Desenho e uma língua;
- b) Desenho e uma disciplina específica.
- c) Uma língua e uma disciplina específica.

§ 1.º O ensino das disciplinas obrigatórias complementares, de que trata este artigo, será feito em duas séries, de preferência as últimas do ciclo.

§ 2.º A língua a que se referem as alíneas "a" e "c" deste artigo, será uma

das seguintes: Francês, Inglês ou Latim. § 3.º São consideradas disciplinas específicas, para o efeito do disposto nas alíneas "b" e "c" dêste artigo, as ciências, artes ou técnicas específicas do ensino comercial, industrial, agrícola, de economia doméstica e artística, constantes das relações indicadas no artigo 3.º.

Artigo 3.º As disciplinas Optativas, que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, para completar os currículos do ciclo ginásial, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução são:

- a) línguas modernas ou clássicas, Música (Canto Orfeônico).
- b) as seguintes disciplinas específicas:

I — Comerciais:

Elementos de Atividades Econômicas; Iniciação aos Estudos Contábeis e Fiscais; Práticas de Serviços de Escritório; Dactilografia; Estenografia; Esteno-Dactilografia; Esteno-Mecanografia; Caligrafia; Desenho Aplicado; Decoração; Vitrinismo, Noções e Práticas de Vendas; Documentação Comercial e Noções de Comércio.

II — Industriais:

Uma ou mais especialidades tiradas dos seguintes grupos ocupacionais:

Metal e Mecânica — tais como Ajustagem, Solda, Funilaria, Serralheria, Fundição, Tornearia, Fresagem, Mecânica de Auto.

Eletricidade e Eletrônica — tais como Montagem e Reparo de Aparelhos, Instalações, Enrolamentos de Motores.

Madeira — tais como Carpintaria, Marcenaria, Tornearia, Entalhação, Lustração.

Artes Gráficas — tais como Composição Tipográfica, Impressão, Encadernação e Gravação.

Construção Civil — tais como Alvenaria, Pisos e Revestimentos, Pintura, Instalações Elétricas e Hidráulicas Domésticas.

Desenho, Pintura e Decoração — tais como Desenho de Máquinas, Desenho de Móveis, Desenho Arquitetônico, Desenho de Propaganda, Decoração de Interiores.

Couro e Similares — tais como Calçados, Selarias, Estofaria, Confecção de Malas e outros objetos.

Joalheria e Lapidação — tais como Relojoaria, Montagem de adornos, Polimento e Restauração.

Cerâmica — tais como Modelagem, Torneamento e Decoração.

Pesca — compreendendo os Instrumentos de Pesca, Piscicultura, Preparo e Conserva do Pescado.

Vimaria e afins — pequenos objetos de uso doméstico.

Fotografia — Elementos de Fotografia, Revelação, Cópias e Ampliação.

III — Agrícolas:

Iniciação à Agricultura geral ou especial; Noções de Conservação do Solo: Horticultura; Criação de animais domésticos e Noções de Veterinária; Higiene Rural; Conhecimento elementar de máquinas agrícolas; Preparo e conservação de produtos agrícolas e animais.

IV — De Economia Doméstica:

Culinária e iniciação à Dietética; Noções de Higiene e Enfermagem; Pueri-

cultura; Corte e Costura; Decoração do lar; Tricô, Rendas, bordados e outras artes femininas.

V — De Cultura Artística:

Música (vocal e instrumental); Folclore; Artes Plásticas; Declamação e Arte Dramática; Coreografia.

§ 1.º Além das disciplinas relacionadas neste artigo, poderão ser escolhidas, como Optativas, em uma série qualquer das disciplinas obrigatórias não lecionadas nessa série e, em uma orientação curricular, quaisquer das que figuram como obrigatórias complementares em outra orientação.

§ 2.º Os estabelecimentos, mediante aprovação do Conselho Estadual de Educação, poderão admitir, como Optativas, outras disciplinas, além das relacionadas neste artigo.

§ 3.º O ensino da disciplina optativa será ministrado em uma ou mais séries. Quando a opção recair sobre arte ou técnica específica, será facultado o ensino de duas em semestres sucessivos, por um mesmo professor, ou por professores diferentes.

Artigo 4.º São consideradas práticas educativas no Sistema Estadual de Ensino: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa; e, mediante a indispensável adaptação metodológica, qualquer das disciplinas relacionadas no artigo 3.º, e não incluída pelo estabelecimento para os efeitos dos artigos 2.º ou 3.º.

Artigo 5.º Além de outras atribuições que lhe são próprias, cabe à orientação educativa e vocacional mantida pelo estabelecimento (artigo 38, V, da Lei de Diretrizes e Bases), assistir, em coope-

ração com a família, a indicação da orientação do currículo e a escolha das disciplinas e práticas educativas Optativas.

Parágrafo único. O ensino das ciências, artes e técnicas específicas visará, no ciclo ginásial, apenas à exploração vocacional dos alunos, salvo quando ministrado nas últimas séries dos cursos de orientação técnica, em que será, então, de iniciação profissional.

TITULO II

Ciclo Colegial

CAPÍTULO I

Diversificação e Duração

Artigo 6.º O ciclo colegial será diversificado e abrangerá, entre outros, os cursos secundário, técnico (industrial, comercial, agrícola, de economia doméstica), artístico e de formação de professores primários.

Artigo 7.º A duração do ciclo colegial dos cursos de grau médio será de três anos, ressalvado o disposto nos artigos 14 e 21, parágrafo único.

CAPÍTULO II

Curso Colegial Secundário

Artigo 8.º Conforme a distribuição das disciplinas obrigatórias e complementares, o curso colegial secundário observará três orientações definidas, podendo os estabelecimentos adotar uma ou mais.

Artigo 9.º O ensino das disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação observará, no curso colegial secundário, a seguinte distribuição mínima: Português: três séries, nas

três orientações; Matemática: duas séries, nas orientações "A" e "B"; História: duas séries na orientação "C"; Geografia: uma série na orientação "C"; Ciências Sociais: uma série nas orientações "A" e "B"; Ciências Físicas e Biológicas: uma série nas orientações "A" e "C" e duas séries na orientação "B".

§ 1.º As Ciências Físicas e Biológicas poderão ser desdobradas em disciplinas autônomas: Física, Química e Biologia.

§ 2.º A História e Geografia poderão ser agrupadas em uma só disciplina, Ciências Sociais, a qual poderá abranger noções de Sociologia.

Artigo 10. O número das disciplinas obrigatórias do curso colegial secundário será complementado pela Filosofia e por uma língua, observada a seguinte distribuição:

Orientações A e C — Filosofia: duas séries, e língua, duas séries;

Orientação B — Filosofia: uma série, e língua: duas séries.

Parágrafo único. A língua, a que se refere este artigo, será uma das seguintes: Francês, Inglês ou Latim.

Artigo 11. As disciplinas Optativas que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, para completar os currículos do curso colegial secundário, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução, são as seguintes: língua clássica ou moderna; Desenho; Sociologia; Elementos de Direito; Geologia; História da Arte; História da Ciência.

Parágrafo único. Além das disciplinas relacionadas neste artigo poderão ser escolhidas como Optativas:

a) desdobramento de disciplinas obrigatórias;

b) uma disciplina obrigatória não indicada para série ou para a orientação;

c) as relacionadas como complementares ou Optativas para os cursos colegiais técnicos ou de formação de professores primários.

Artigo 12. São consideradas práticas educativas do curso colegial secundário: Educação Física; Educação Moral e Cívica; Educação Religiosa; Educação Artística; Educação Doméstica; Artes Femininas; Práticas de Laboratório; e, mediante a indispensável adaptação metodológica, qualquer disciplina específica dos cursos colegiais técnicos ou de formação de professores primários.

Artigo 13. A terceira série do curso colegial secundário, que poderá ser organizada com currículo diversificado visando ao preparo dos alunos para os cursos superiores, compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, incluindo-se entre elas obrigatoriamente o Português.

CAPÍTULO II

Cursos Colegiais Técnicos Industriais.

Artigo 14. Os cursos colegiais técnicos industriais terão a duração de quatro anos, o último dos quais consistirá em estágio em indústrias, canteiros de obras ou outras atividades ligadas à formação especializada, sob orientação e assistência da escola.

§ 1.º O certificado de aprovação na terceira série dos cursos de que trata este artigo habilitará o seu portador a candidatar-se à matrícula em curso de ensino superior.

§ 2.º O diploma de técnico de grau médio será conferido ao aluno que concluir, com estágio satisfatório, a quarta série.

Artigo 15. As disciplinas do curso colegial secundário, que integrarão o en-

sino das três primeiras séries dos cursos técnicos industriais, são as seguintes, observada a respectiva distribuição mínima: Português: três séries; Matemática: duas séries; Ciências Físicas e Biológicas: uma série; História: uma série.

Parágrafo único. Além das indicadas neste artigo, os cursos colegiais técnicos abrangerão mais uma disciplina do curso colegial secundário escolhida livremente pelo estabelecimento entre as indicadas nos artigos 10 e 11.

Artigo 16. As disciplinas específicas dos cursos técnicos colegiais industriais são as seguintes:

I — Curso de Agrimensura

- 1) Desenho Topográfico e Cartográfico
- 2) Topografia
- 3) Geologia e Noções de Geomorfologia
- 4) Levantamentos Cadastrais
- 5) Astronomia de Campo

II — Curso de Cerâmica

- 1) Desenho Técnico
- 2) Matérias-Primas
- 3) Tecnologia Cerâmica
- 4) Mineralogia e Geologia
- 5) Química Aplicada
- 6) Ensaio Tecnológicos

III — Curso de Decoração

- 1) Desenho
- 2) Revestimentos e Materiais
- 3) Composição e Projetos
- 4) Desenho de Móveis
- 5) História da Arte Decorativa

TV — Curso de Edificações

- 1) Topografia
- 2) Tecnologia de Construção

- 3) Desenho de Arquitetura
- 4) Estabilidade
- 5) Instalações Domiciliares
- 6) Materiais de Construção e Ensaio Tecnológicos

V — Curso de Eletrônica

- 1) Desenho Técnico
- 2) Eletrotécnica
- 3) Elementos de Física Atômica
- 4) Eletrônica Geral
- 5) Eletrônica Aplicada
- 6) Projetos de Aparelhos e Dispositivos Eletrônicos
- 7) Medidas e Ensaio

VI — Curso de Eletrotécnica

- 1) Desenho Técnico
- 2) Eletrotécnica
- 3) Mecânica Aplicada
- 4) Resistência dos Materiais
- 5) Projetos de Máquinas e Aparelhos Elétricos
- 6) Máquinas Elétricas
- 7) Medidas e Ensaio

VII — Curso de Estradas

- 1) Desenho Técnico
- 2) Topografia
- 3) Mineralogia e Geologia
- 4) Materiais de Construção e Ensaio Tecnológicos
- 5) Estabilidade
- 6) Máquinas e Equipamentos
- 7) Solos e Pavimentação
- 8) Construção de Estradas

VIII — Curso de Máquinas e Motores

- 1) Desenho Técnico
- 2) Tecnologia dos Materiais, das Ferramentas e das Máquinas Operatrizes
- 3) Resistência dos Materiais

- 4) Mecânica Aplicada
- 5) Órgãos de Máquinas
- 6) Máquinas de Transporte
- 7) Eletrotécnica
- 8) Ensaio Tecnológicos

IX — Curso de Metalurgia

- 1) Desenho Técnico
- 2) Mineralogia e Geologia
- 3) Mecânica Aplicada
- 4) Metalurgia dos Metais Ferrosos e não ferrosos
- 5) Resistência dos Materiais
- 6) Metalografia
- 7) Tenotécnica
- 8) Ensaio Tecnológicos

X — Curso de Química

- 1) Desenho Técnico
- 2) Química Geral
- 3) Química Inorgânica
- 4) Química Orgânica
- 5) Análise Qualitativa
- 6) Análise Quantitativa
- 7) Operações Unitárias
- 8) Ensaio Industriais

XI — Curso de Mineração

- 1) Desenho Técnico
- 2) Mineralogia e Geologia
- 3) Manutenção de Equipamento
- 4) Topografia
- 5) Prospecção
- 6) Exploração de Minas e Tratamento de Minérios
- 7) Ensaio Tecnológicos

XII - Curso Têxtil

- 1) Desenho Técnico
- 2) Fibras Têxteis
- 3) Padronagem
- 4) Tecnologia da Fiação
- 5) Tecnologia da Tecelagem
- 6) Tinturaria e Acabamento
- 7) Ensaio de Laboratório.

Parágrafo único. Além das disciplinas específicas enumeradas neste artigo, deverão ser ministradas, em todos os cursos técnicos industriais, mais as seguintes:

- 1) Organização de Trabalho
- 2) Higiene Industrial e Segurança do Trabalho
- 3) Elementos de Custo Industrial
- 4) Elementos de Legislação Aplicável

Artigo 17. Além dos especificados no artigo 16, poderão ser instituídos mediante autorização do Conselho Estadual de Educação, outros cursos colegiais técnicos industriais.

Artigo 18. O ensino das disciplinas de cultura técnica incluirá, segundo fôr o caso, a prática de oficina, canteiros de obra, laboratório ou trabalho de campo.

Artigo 19. Compete às escolas distribuir o ensino das disciplinas de cultura técnica pelas diferentes séries de cada curso, sendo-lhes facultado acrescer ao currículo disciplinas de especialização e disciplinas exigidas pelas condições locais ou regionais.

Parágrafo único. De acordo com a sua natureza e importância, o ensino de uma disciplina poderá ser ministrado em mais de uma série ou apenas em um semestre letivo.

Artigo 20. São consideradas práticas educativas dos cursos colegiais técnicos industriais:

- 1) Educação Física
- 2) Educação Moral e Cívica
- 3) Educação Religiosa
- 4) Educação Doméstica
- 5) Educação Artística

Artigo 21. Vetado
Parágrafo único — Vetado

CAPÍTULO IV

*Curso Colegial Técnico
Comercial*

Artigo 22. Entre os cursos de segundo ciclo do ensino técnico comercial, são declarados como tais, com a duração de três anos, os seguintes: 1) — técnico de contabilidade e 2) — técnico de secretariado.

Artigo 23. As quatro disciplinas do curso colegial secundário que integram os currículos dos cursos referidos no artigo anterior e a sua distribuição mínima são as seguintes: Português: três séries; Matemática: duas séries; História: uma série; Geografia: uma série.

§ 1.º Para completar o número mínimo de disciplinas a que se refere o art. 49, § 2.º, da Lei de Diretrizes e Bases, o estabelecimento escolherá livremente a quinta entre as seguintes: Língua Moderna; Ciências Físicas e Biológicas; Filosofia; Sociologia e Desenho.

§ 2.º O ensino de História e Geografia abrangerá a análise de problemas sócio-econômicos do Brasil, facultando-se ao estabelecimento reunir essas duas disciplinas, sob a denominação de Ciências Sociais, observada, porém, a duração de duas séries.

Artigo 24. São as seguintes as disciplinas específicas do curso técnico de contabilidade: 1) Contabilidade Geral, Comercial e Legislação Fiscal: duas séries; 2) Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal: duas séries; 3) Contabilidade Bancária e Legislação Social: uma série; 4) Contabilidade de Empresas Diversas e Legislação Fiscal: uma série; 5) Estatística: uma série; 6) Elementos de Economia: uma série; 7) Elementos de Finanças e Contabilidade Pú-

blica: uma série; 8) Elementos de Direito: duas séries; 9) Organização de Empresas: uma série.

§ 1.º O ensino de Elementos de Direito deverá cingir-se às necessidades específicas do exercício da profissão de técnico em contabilidade.

§ 2.º O estabelecimento terá a faculdade de substituir a disciplina Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal, em uma série, pela Elementos e Técnicas de Levantamento de Custo; a disciplina Contabilidade de Empresas Diversas e Legislação Fiscal por Estrutura e Análise de Balanço.

§ 3.º Por proposta fundamentada do estabelecimento o Conselho Estadual de Educação poderá autorizá-lo a proceder a outras substituições, além das previstas no parágrafo anterior.

Artigo 25. Além das disciplinas referidas nos artigos 23 e 24 o estabelecimento poderá incluir uma optativa, escolhida entre as seguintes: Noções de Direito e Legislação Fiscal; Noções de Direito e Legislação do Trabalho; Previdência Social e Legislação; Relações Humanas do Trabalho; Técnica Mecanográfica; Contabilidade de Seguro e Legislação; Prática Profissional em Escritório Modelo.

Artigo 26. As disciplinas específicas do curso técnico de secretariado são as seguintes: 1) Contabilidade Geral: uma série; 2) Elementos de Direito: uma série; 3) Esteno-Dactilografia: uma série; 4) Estatística: uma série; 5) Introdução aos Estudos Sócio-Econômicos: uma série; 6) Elementos de Organização e Administração de Empresas: uma série; 7) Elementos de Organização e Administração de Bibliotecas e Arquivos: uma série; 8) Psicologia das Rela-

ções Humanas: uma série; 9) Relações Humanas no Trabalho: uma série; 10) Prática Profissional: uma série.

§ 1.º Serão diárias as aulas de Estenodactilografia, podendo ser ministradas por um ou dois professores.

§ 2.º Além de seis disciplinas na primeira série e sete nas duas seguintes, o estabelecimento poderá acrescentar uma disciplina optativa, escolhida entre as indicadas no parágrafo 1.º do artigo 23 e as seguintes específicas: 1) Mecanografia; 2) Catalogação e Classificação.

Artigo 27. Compete ao estabelecimento distribuir as disciplinas pelas diferentes séries, respeitando o máximo de oito disciplinas em cada uma.

Artigo 28. São consideradas práticas educativas dos cursos técnicos de contabilidade e secretariado as seguintes: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa, Educação Artística e Educação Doméstica.

CAPÍTULO v

Curso Colegial de Formação de Professores Primários.

Artigo 29. A escola normal de grau colegial, com a duração de três anos, destinada à formação de professores com direito ao ingresso no magistério primário oficial ou particular, obedecerá, quanto às disciplinas obrigatórias comuns ao segundo ciclo do ensino médio, à seguinte distribuição mínima: Português: três séries; Matemática: uma série; Ciências Físicas e Biológicas: uma série; História: uma série; Geografia: uma série.

Artigo 30. As disciplinas complementares, com a respectiva distribuição mínima, serão as seguintes: Metodologia e Prática do Ensino Primário: três séries; Psicologia da Educação: três séries; Sociologia da Educação: uma série; Biologia Educacional: uma série.

Artigo 31. As disciplinas Optativas, que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino para completar o currículo, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução, são as seguintes: Introdução à Filosofia; Pedagogia Geral; Filosofia e História da Educação; Línguas Modernas; Estatística Aplicada à Educação; Música e Canto Orfeônico; Desenho Pedagógico; Artes Aplicadas; Educação Física; Recreações e Jogos; Técnicas Comerciais; Técnicas Agrícolas; Economia Doméstica; Técnicas Audiovisuais Aplicadas à Educação; Artes Plásticas.

§ 1.º Além das disciplinas relacionadas neste artigo, poderão ser admitidas, como Optativas, em uma série, quaisquer das que figuram como obrigatórias em outra série.

§ 2.º O ensino das disciplinas Optativas será ministrado em uma ou mais séries. É facultado, para as artes e técnicas que apresentem vários setores, o ensino em períodos sucessivos, de dois a quatro meses, ministrado por um mesmo professor, ou por professores diferentes.

Artigo 32. São consideradas práticas educativas: Educação Física; Educação Moral e Cívica; Educação Religiosa; Educação Artística e qualquer das disciplinas relacionadas no artigo 30 que comporte a necessária adaptação.

Artigo 33. Além de vinte e quatro horas semanais de aula, haverá estágio su-

pervisionado no curso primário de aplicação do estabelecimento.

Parágrafo único. Havendo necessidade, pode o estágio ser completado em outros cursos primários.

TÍTULO III

Disposições Gerais

Artigo 34. É obrigatória a prática de educação física em todos os cursos de grau médio, até a idade de 18 anos.

Artigo 35. Ressalvados os já existentes e os casos excepcionais de ausência de população escolar pará estudos diurnos, a instalação de curso de grau médio em regime de funcionamento noturno será autorizada apenas em estabelecimento de ensino que mantiver o mesmo curso em regime de funcionamento diurno.

§ 1.º É facultada a exclusão do ensino das práticas educativas dos cursos de grau médio, que funcionarem a partir das 18 horas, nos têrmos do artigo 40, c, da Lei de Diretrizes e Bases.

§ 2.º Não será admitido à matrícula, em ciclo ginásial de funcionamento noturno, o candidato que nao tiver a idade mínima de 14 anos completos ou a completar até o dia 30 de junho e que não apresentar prova, renovável semestralmente, do exercício regular de atividade diurna remunerada.

Artigo 36. A duração do período escolar observará as seguintes normas mínimas, ressalvado o disposto nos artigos 21 e 33:

1 — Em cursos de funcionamento diurno:
a) 180 dias de trabalho escolar efetivo,

não computados os dias de realização de provas e exames;

b) 24 horas semanais de aulas para o ensino das disciplinas e práticas educativas.

II — Em cursos de funcionamento noturno:

a) 160 dias de trabalho escolar efetivo, não computados os dias de realização de provas e exames;

b) 20 horas semanais para o ensino das disciplinas.

Artigo 37. Do regimento do estabelecimento de ensino, submetido à aprovação do Conselho de Educação, constarão seus currículos.

Artigo 38. São obrigatórios:

a) o funcionamento normal do estabelecimento, com a observância do respectivo regimento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e de acordo com o calendário e o horário organizados no início do ano letivo;

b) a assiduidade dos professôres e

c) a freqüência dos alunos.

§ 1.º Não poderão ser realizadas provas finais e nem encerrados os trabalhos escolares das classes em que não tiverem sido ministrados, pelo menos, 85% da totalidade das aulas previstas no horário e, bem assim, das disciplinas ou práticas educativas em que não tiverem sido ministrados, pelo menos 75% das aulas e desenvolvidos 3/4 dos programas de ensino.

§ 2.º Nao poderá ser submetido a provas finais, em primeira ou segunda época, o aluno que não tiver comparecido a, pelo menos, respectivamente, 75% e

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO COLEGIAL SECUNDÁRIO

Quadro Exemplificativo

ORIENTAÇÕES		A (Eclético)			B (Científico)			C (Clássico)		
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a
Disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação. (Arts. 8 e 9)	Português	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Matemática	X	X	—	X	X	—	—	—	—
	Ciências Sociais	X	—	—	X	—	—	—	—	—
	a) História	—	—	—	—	—	—	X	X	—
	b) Geografia	—	—	—	—	—	—	X	—	—
	Ciências Físicas e Biológicas. .	—	X	—	X	X	—	—	X	—
Disciplinas complementares do Sistema Estadual. (Art. 10)	Filosofia	X	X	—	—	X	—	X	X	—
	Línguas	X	X	—	X	X	—	X	X	—
Total das disciplinas obrigatórias.		5	5		5	5		5	5	
Disciplinas Optativas indicadas pelo estabelecimento (Art. 11)	1. ^a Optativa 2. ^a Optativa									
Práticas Educativas (Art. 12)	Educação Física (obrigatória até 18 anos)	X	X		X	X		X	X	
	Outras									
NÚMERO DE HORAS SEMANAIS		24	24	24	24	24	24	24	24	24

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO COLEGIAL TÉCNICO INDUSTRIAL DE MÁQUINAS E MOTORES

Quadro Exemplificativo

		1. ^a série	2. ^a série	3. ^a série	4. ^a série
Disciplinas do Curso Colegial Secundário obrigatórias. (Art. 15)	1 — Português	X	X	X	Estágio em indústria sob orientação e assistência da Escola.
	2 — Matemática	X	X		
	3 — História				
	4 — Ciências Físicas e Biológicas. .				
Disciplina escolhida pelo estabelecimento (Parágrafo único do artigo 15)	Física	X			
	Química	X			
	Biologia		X		
	5 — Optativa	X	X		
Disciplinas específicas dos Cursos Colegiais Técnicos Industriais. (Parágrafo único do artigo 9.º)	1 — Organização do Trabalho			X	
	2 — Higiene e Segurança do Trabalho			X	
	3 — Elementos de Custo Industrial			X	
	4 — Elementos de Legislação Aplicável. .			X	
Disciplinas específicas do Curso Colegial Técnico Industrial de Máquinas e motores. (Art. 9.º)	1 — Desenho Técnico	X	X	X	
	2 — Tecnologia dos Materiais, das Ferramentas e das Máquinas Operatrizes	X	X		
	3 — Resistência dos Materiais		X		
	4 — Mecânica Aplicada		X	X	
	5 — Eletrotécnica	X			
	6 — Ensaios Tecnológicos			X	
	7 — Órgãos de Máquinas (Oficina) -	X	X	X	
	8 — Máquinas de Transporte (Oficina)	X	X	X	
Práticas Educativas (Artigo 20)	Educação Física (obrigatória até 18 anos)	X	X	X	
	Outras que venham a ser adotadas. .				
NÚMERO DE HORAS SEMANAIS		33	33	33	—

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE

Quadro Exemplificativo

	1. ^a série	2. ^a série	3. ^a série
Disciplinas do colégio secundário indicadas pelo Conselho Estadual de Educação. (Art. 23)	1 - Português 2 - Matemática	1 - Português 2 - Matemática 3 - Geografia	1 - Português 2 - História
Disciplina escolhida pelo estabelecimento. (Art. 23, § 1.º)	3 - Optativa	4 - Optativa	
Disciplinas específicas do ensino técnico comercial. (Art. 24)	4 - Contabilidade Geral, Comercial e Legislação Fiscal 5 - Elementos de Direito 6 - Elementos de Economia 7 - Organização e Administração de Empresas	5 - Contabilidade Geral e Legislação Fiscal 6 - Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal 7 - Elementos de Direito	B - Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal 4 - Contabilidade Bancária e Legislação Fiscal 5 - Contabilidade de Empresas Diversas e Legislação Fiscal 6 - Elementos de Finanças e Contabilidade Pública 7 - Estatística
Disciplina optativa. (Art. 25)	Uma dentre a relação apresentada		
Práticas Educativas. (Art. 28)	Educação Física (obrigatória até 18 anos nos cursos diurnos) Outras dentre a relação apresentada		
Número de aulas.	24 para os cursos diurnos e 20 para os noturnos		

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE SECRETARIADO

Quadro Exemplificativo

	1. ^a série	2. ^a série	3. ^a série
Disciplinas do curso colegial secundário indicadas pelo Conselho Estadual de Educação. (Art. 20)	1 - Português 2 - Matemática	1 - Português 2 - Matemática 3 - Geografia	1 - Português 2 - História
Disciplina escolhida pelo estabelecimento. (Art. 23, § 1.º)	3 - Optativa	4 - Optativa	3 - Optativa
Disciplinas específicas do ensino técnico comercial. (Art. 26)	4 - Elementos de Direito 5 - Estudos Sócio-Econômicos 6 - Elementos de Organização e Administração de Empresas	5 - Contabilidade Geral 6 - Esteno-Dactilografia 7 - Psicologia das Relações Humanas	4 - Elementos de Estatística 5 - Elementos de Organização e Administração de Bibliotecas e Arquivos 6 - Relações Humanas no Trabalho 7 - Prática Profissional
Disciplina optativa. (Art. 26, § 2º)		Uma dentre a relação apresentada	
Práticas educativas. (Art. 28)	Educação Física (obrigatória até 18 anos aos cursos diurnos) Outras dentre a relação apresentada		
Número de aulas	24 para os cursos diurnos 20 para os cursos noturnos		

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL

Quadro Exemplificativo

		1. ^a série	2. ^a série	3. ^a série
Disciplinas obrigatórias comuns ao segundo ciclo de ensino médio (Art. 29)	Português Matemática História Geografia Ciências Físicas e Biológicas.	X — — X X	X — X — —	X X — — —
Disciplinas complementares do Sistema Estadual. (Art. 30)	Metodologia e Prática do Ensino Primário Psicologia da Educação Sociologia da Educação Biologia Educacional	X X — —	X X — X	X X X —
Total das disciplinas obrigatórias.		5	5	5
Disciplinas Optativas indicadas pelo estabelecimento. (Art. 31)	Uma ou duas dentre a relação apresentada			
Práticas Educativas (Art 32)	Educação Física (obrigatória até 18 anos).. Outras, dentre a relação apresentada	X —	X —	X —
Número de horas semanais, não computado o estágio obrigatório.		24	24	24

JUSTIFICATIVA

I. Situação do Ensino de Grau Médio em São Paulo

De acordo com dados de 1962, o ensino de grau médio é ministrado em 318 dos 505 municípios do Estado de São Paulo, por 958 estabelecimentos de ensino (476 particulares, 422 estaduais, 55 municipais e 5 federais), a 418.377 alunos. O número de alunos da escola média paulista (aproximadamente 30 por 1.000 habitantes), embora ainda bastante inferior ao atingido por povos mais

desenvolvidos, tem aumentado acentuadamente nestas últimas décadas, em virtude da tendência que, também entre nós, se mostra cada vez mais acentuada de assegurar-se, através do prosseguimento do ensino primário, o princípio democrático de "igualdade de oportunidades educacionais para todos".

1. Organizado, como se encontrava o nosso ensino de grau médio em compartimentos mais ou menos estanques, a distribuição das matrículas se fêz, no ano de 1962, pela forma indicada no quadro abaixo:

*Matrículas no início do ano letivo de 1962 **

RAMOS DO ENSINO MÉDIO	1.º Ciclo	2.º Ciclo	Total
Secundário	246 392	37 937	284 329
Comercial	58 800	36 836	95 726
Normal	22	19 459	19 481
Industrial	9 755	8 306	18 061
Agrícola	523	257	780
TOTAIS	315 582	102 795	418 377

* Sinopse Estatística do Ensino Médio, 1962. Serviço de Estatística de Educação e Cultura, M.E.C.

2 — Esses dados tornam patente que a generalização de ensino de grau médio — de modo especial o de primeiro ciclo — operou-se, também em nosso Estado, através da escola secundária. Esta, na uniformidade de sua estrutura, vigente no país até o advento da Lei de Diretrizes e Bases, gozando do conceito de "matriz das elites intelectuais", manteve-se circunscrita ao objetivo de fornecer uma soma enciclopédica de conhecimentos abstratos, destinados a habilitar os alunos para o ingresso nos cursos superiores e não se preocupou com o futuro da legião de jovens egressos, que não ascendem aos estudos universitários.

3 — Aliás, é forçoso reconhecer que, em quase todos os países, o surto expansional da educação de grau médio, operado graças à evolução tecnológica, iniciada no século XIX, se fez, não obstante os esforços de alguns educadores, sem a redefinição da filosofia educacional, redefinição que se impunha não só em face da popularização desses estudos, como, também, em consequência das rápidas transformações sociais decorrentes do advento da Técnica.

4 — Em nosso país, porém, já em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, subscrito em São Paulo, havia apontado a necessidade de deixar de ser a escola secundária "a velha escola de um grupo social, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas da adaptação às variedades dos grupos sociais".

71. *A Orientação da Lei de Diretrizes e Bases*

1 — A Lei de Diretrizes e Bases não somente consagra a finalidade formativa

da educação de grau médio, ao estabelecer que essa educação "em prosseguimento à ministrada pela escola primária, destina-se à formação de adolescentes" (art. 33), como se orienta no sentido de acelerar a transformação do ensino de grau médio — pelo menos o de primeiro ciclo — em "ensino para todos", que deve ser assegurado nas escolas oficiais, pela gratuidade que lhes é peculiar, e nas escolas particulares, por bolsas-de-estudo, mantidas e distribuídas nos termos do art. 94.

2 — Há que entender-se o conceito de formação que a Lei de Diretrizes e Bases confere ao ensino de grau médio no seu sentido lato (intelectual, físico, moral, cívico, artístico e vocacional) e em função de todos os valores fundamentais. Aliás, foi precisamente essa a intenção do legislador ao instituir a educação física como prática educativa obrigatória para todos os alunos dos cursos médios, até a idade de 18 anos (art. 22) e ao determinar que, na organização dos cursos de grau médio, além do tempo reservado para o ensino das disciplinas e práticas educativas, serão atendidos os seguintes objetivos: formação moral e cívica dos educandos, atividades complementares de educação artística e orientação educativa e vocacional (art. 38).

3 — Embora tenha conservado, em ambos os ciclos, a organização plurilinear da educação de grau médio (art. 34), a tendência da Lei de Diretrizes e Bases é a de reduzir as diferenças existentes entre os cursos secundários e técnicos, determinando que o currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo será comum a todos os cursos, no que se refere às disciplinas obrigatórias (art. 35, § 3.º), entre as disciplinas e práticas educativas do primeiro e segundo ciclos do curso secundário será incluída uma

de caráter vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais (art. 44, § 2.º); as duas últimas séries do primeiro ciclo dos cursos técnicos compreenderão, além das disciplinas específicas, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa (art. 49, § 2.º).

4 — A par dessas normas e seguramente também no propósito de "aplainar as diferenças de prestígio" que se verificam entre os cursos secundários e técnicos, a **L.D.B.** amplia o conceito de equivalência de todos os cursos de primeiro ciclo para efeito de matrícula na primeira série de qualquer curso de segundo ciclo (art. 37) e, bem assim, a equivalência de todos os cursos de segundo ciclo para acesso aos estudos de nível superior (art. 69); alarga a articulação entre os vários cursos, também já ensaiada pela legislação anterior, permitindo a transferência de alunos de um para outro ramo de ensino médio, "mediante processo de adaptação previsto no respectivo sistema de ensino" (art. 41) e, agora, inovando, generaliza o emprego dos adjetivos "ginásial" e "colegial" para todos os cursos de ensino de nível médio, respectivamente de primeiro e segundo ciclos (art. 34).

III — Ginásio Único Phiricurricular.

1 — Não obstante os princípios de equivalência, articulação e identidade de denominações possam contribuir sensivelmente para apagar as diferenças de prestígio com que a sociedade ainda cerca os diversos ramos de ensino médio, afigura-se-nos que essas medidas não constituirão o instrumento suficiente para a adequada exploração vocacional dos estudantes e para o seu encaminhamento aos cursos de formação profissional, que continuam relegados pela grande maioria dos jovens.

2 — O "Plano de Trabalho para os anos de 1959 a 1962" da Secretaria da Educação do Estado, ao preconizar providência de grande alcance que veio a ser adotada em princípio (art. 5.º, § 1.º, do Dec. n.º 36.850, de 26-6-60) não deixa de advertir que "o objetivo só será efetivamente alcançado quando tivermos estabelecido, mais do que a equivalência pedagógica e a identidade de denominações, a equivalência social dos cursos. A criação de centros educacionais destinados a ministrar o ensino dos diversos cursos de grau médio permitirá, por um lado, a organização de currículos de que participem, com a devida ênfase, disciplinas de formação prática e profissional, e ensinará, por outro lado, a convivência dos educandos, dentro de espírito de igualdade e de ausência de diferenciação social e econômica".

3 — A Comissão Ministerial encarregada de elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, em magnífico relatório, de que foi autor o eminente Professor Almeida Júnior, já havia, aliás, observado (1948) não crer que se possa "tentar, no Brasil, uma regressão à rigidez do sistema tradicional de que a reforma Capanema já principiou a libertar-nos. Demais a própria França — continuava o relatório — está neste momento, espedaçando os grilhões anacrônicos do seu ensino médio. Compreenderá êste, pela reforma Langevin (já em execução parcial) dois ciclos, o de *orientação* e o de *determinação*". E mais adiante: "A escola média francesa tende, pois, a realizar, enfim, a igualdade em face da educação, igualdade que existe certamente nos textos mas não nos fatos (Marcel Durry) e a conciliar os propósitos cultural e utilitário, até aqui lançados um contra o outro. Se, pois, tivermos que aproveitar alguma coisa da organização pedagógica francesa, seja antes a sua

concepção moderna, democrática, em harmonia, com as tendências atuais da sociedade".

4 — Dentro da ampla norma traçada no art. 5.º, § 1.º, do Dec. n.º 36.850, de 26-6-60, o Governo do Estado, valendo-se da faculdade oferecida pela Lei Estadual n.º 6.052, de 3-2-61 (Reforma do Ensino Industrial), instituiu, pelo Dec. n.º 38.643, de 27-6-61, os chamados "ginásios vocacionais", alguns já em funcionamento, destinados a abrir "novas possibilidades de educação à juventude, porque apresentam um currículo de formação geral acrescido de práticas e atividades educativas, que permitem aproveitar as aptidões dos educandos e desenvolver as suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e de estudos posteriores".

5 — O Conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação, em excelente estudo, intitulado "Princípios de Educação de Grau Médio na Lei de Diretrizes e Bases", escrito especialmente para o curso sobre "Teoria e Prática da Escola Secundária", promovido pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, reconhece que, "seguindo o espírito da Lei, poderíamos marchar para um ginásio único, deixando-se a especialização dos diversos ramos para o segundo ciclo. Teríamos a unificação do primeiro ciclo da escola média num tronco comum, cuja finalidade seria, antes de tudo, dar educação geral para todos, e suficientemente flexível, para oferecer opções que, sem especializar, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem prosseguidas no colégio diversificado e especializado".

6 — "Considerando o problema do ângulo das necessidades de uma sociedade

industrializada — prossegue o Conselheiro Newton Sucupira — verifica-se que, ou as suas atividades industriais exigem trabalhadores altamente qualificados, cuja formação não poderia fazer-se ao nível do ginásio, ou então o trabalho não requer grande especialização, e, neste caso, sua aprendizagem se faz melhor no âmbito da própria indústria requerendo, apenas, certo grau de instrução que o ginásio estaria capacitado a fornecer. Ao colégio caberia formar o técnico de nível médio de que tanto necessita o desenvolvimento industrial. Acresce que esse colégio técnico, segundo a Lei (art. 44, § 1.º), poderá ter mais de três séries e ser criado por universidade, se nela existe curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos (art. 79, § 3.º). Além disso, as atividades comerciais e administrativas, isto é, as atividades terciárias, oferecem uma multidão de empregos que não exigem conhecimentos técnicos muito especializados e para os quais a instrução que se obtém no ginásio seria suficiente".

7 — A instituição do ginásio único multicurricular, recomenda-se, pois, como solução para o problema da "escola média para todos", escola democrática, comum e verdadeiramente flexível, em que a flexibilidade é entendida, não como uniformidade, variável de região para região, de acordo com as possibilidades de cada uma, mas, sim, como "variedade, riqueza e boa dosagem de currículos", que se oferecem para exploração e encaminhamento das vocações dos alunos, "facilitando-se a cada indivíduo — segundo as recomendações do Seminário Interamericano — Washington (1958) — a realização de sua contribuição mais eficaz para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país".

8 — Acentue-se, ainda, que, no caso do sistema estadual de ensino, a evolução para o ginásio único, dotado de real possibilidade de diversificação do currículo, reveste-se, também sob o ponto-de-vista da aplicação dos recursos públicos destinados à educação, de caráter de medida de grande oportunidade e de relevante significação. A rede de escolas de ensino médio, mantidas pelo Estado atualmente já ultrapassa meio milhar e é constituída, com absoluta predominância, pelos ginásios e colégios secundários, dotados de estrutura curricular rígida e uniforme. O adequado enriquecimento da organização curricular dos ginásios secundários existentes representa, sem dúvida, a melhor solução para atender, mais prontamente e com menor dispêndio de recursos, à necessidade de incrementar-se a exploração de vocações para os estudos técnicos, e, em particular, para uma das formas dêesses estudos, como o comercial, de que o Poder Público Estadual se tem mantido completamente alheio.

IV — *Currículo do Curso Ginásial.*

1 — Ao planejar a reorganização do curso ginásial, no sentido acima exposto, o Conselho Estadual de Educação teve em vista, fundamentalmente, a formação do educando, o desenvolvimento de sua personalidade e sua integração no meio social.

Para atingir esta finalidade, considerouse primordialmente a formação cultural e social do adolescente, a qual encontra o seu melhor instrumento tanto nas disciplinas fundamentais comuns aos currículos de todas as escolas médias, quanto na trifurcação de orientações para a determinação das disciplinas complementares do Sistema Estadual do Ensino, a qual procura também favorecer a realização das possibilidades dos

educandos, respeitadas as aptidões e as diferenças de sexo e de idade.

2. *Disciplinas Fundamentais*

As disciplinas fundamentais comuns a todos os currículos são as cinco indicadas pelo Conselho Federal de Educação, isto é, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Está claro que, além de seu alto valor formativo e cultural, estas disciplinas propiciam condições para que se reforcem os sentimentos de unidade nacional e estadual. No caso do Português, é indiscutível a sua importância como instrumento de expressão do povo brasileiro e elemento básico da unidade nacional. As várias ciências tornaram-se hoje, tanto quanto a matemática, disciplinas universais de alto valor formativo e de utilidade prática. A Iniciação à Ciência, obrigatória nas duas primeiras séries, poderá estender-se às seguintes, sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas, se estas forem incluídas pelos estabelecimentos entre as disciplinas Optativas. Com as suas implicações espaciais e temporais, a História e a Geografia revestem-se de caráter eminentemente social e universal. Nas duas primeiras séries deverão ser revistos e ampliados os conhecimentos de História e Geografia do Brasil, adquiridos no curso primário. No curso ginásial, há que enriquecê-los, também, com o estudo da Organização Social e Política Brasileira, e o das condições sócio-econômicas e culturais do Estado de São Paulo. O critério adotado para a distribuição das disciplinas permite reservar para séries posteriores o ensino da História e Geografia Geral.

3. *Disciplinas Complementares*

A tríplice orientação oferecida para a determinação das disciplinas complementares do Sistema Estadual de Ensi-

no já assegura grande flexibilidade ao currículo do ciclo ginásial, atendendo, por um lado, às exigências da formação cultural, através da escolha de disciplinas (Francês, Inglês ou Latim) e Artes (Desenho) não específicas, e oferecendo, por outro lado, para fins de exploração e encaminhamento de vocações dos alunos, um grande número de disciplinas específicas (ciências, artes ou técnicas).

A inclusão do Francês, Inglês e Latim no grupo das disciplinas complementares justifica-se plenamente. O Francês e o Inglês por serem línguas universalmente faladas e muito difundidas em nosso Estado. Em favor do Francês pesam, ainda, as suas afinidades lingüísticas e culturais, e, em relação ao Inglês, ao lado dos aspectos culturais, não deve ser descurada a importância prática que assume o seu conhecimento. O Latim reveste-se de excepcional valor, em face das origens de nossa cultura. Além de sua importância para o melhor estudo do Português, deve ser considerada a sua significação pedagógica, como elemento formativo de disciplina mental e de treinamento do raciocínio. A aptidão para o Desenho, bastante comum entre os estudantes e, até mesmo, o talento freqüentemente manifestado por eles, confere ao Desenho importância pruriordial entre as artes plásticas. Por outro lado, a utilidade do Desenho em vários ramos da atividade, está a recomendar que os estabelecimentos de ensino lhe proporcionem, na organização do currículo do curso ginásial, o lugar que lhe compete como instrumento da formação da personalidade e de expressão da capacidade criadora do Homem.

A possibilidade de serem adotadas, como complementares, as disciplinas Optativas, amplia a flexibilidade do currículo

do curso ginásial, oferecendo grande variedade de oportunidades para a exploração e encaminhamento das vocações, através dos contatos que propicia com as disciplinas específicas do ensino técnico (comercial, industrial, agrícola), de economia doméstica e de cultura artística.

A formação da mulher, que deve desempenhar funções tão peculiares na vida familiar, e que concorre com praticamente 50% das matrículas do curso ginásial, fica grandemente favorecida pela possibilidade da organização de currículos, em que figurem, com a devida ênfase, disciplinas do ensino artístico e de economia doméstica, que correspondem mais satisfatoriamente ao papel que lhe está reservado na sociedade.

4. *Disciplinas Optativas*

Como Optativas, poderão os estabelecimentos de ensino escolher disciplinas de cultura geral ou disciplinas específicas, já referidas no item anterior.

Entre as primeiras, compreendem-se: a) as disciplinas obrigatórias, não incluídas, como tal, em determinada série; b) as disciplinas indicadas entre as complementares, e não adotadas para esse fim; c) outra língua moderna ou clássica; e d) Música.

Certas peculiaridades relacionadas com o ambiente social e cultural poderão conduzir determinados estabelecimentos de ensino a escolher uma língua moderna não incluída entre as disciplinas complementares. Nesse caso, é necessário ter presente que, nos termos do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases, os professores deverão estar devidamente inscritos para o ensino da disciplina, e que, em certos casos, a habilitação para o exercício do magistério poderá ser fei-

ta mediante exame de suficiência, de conformidade com o disposto no art. 117.

A Música, de valor formativo, cultural e artístico, possui afinidades com várias outras disciplinas de acentuado cunho educacional: como as línguas, é expressão do sentimento individual e coletivo; como a História e a Geografia, lembramos momentos históricos e nações, através de compositores e executores que projetaram as suas Pátrias e marcaram os seus séculos; das matemáticas, empresta o ritmo e o sentido de disciplina.

Incluída a Música como disciplina optativa do currículo, seu ensino e forma poderão revestir-se de amplitude variável, podendo ir desde o Canto Orfêutico até a música instrumental, disciplina de cultura artística específica.

5. *Práticas Educativas*

Através do elenco bastante variável de práticas educativas de natureza física, cívica, moral, religiosa, vocacional e artística, apresentado nos termos do artigo 4.º, encontrarão os estabelecimentos de ensino novas oportunidades para atender adequadamente às necessidades várias da formação e do desenvolvimento da personalidade dos adolescentes.

V — *Currículos do Curso Colegial Secundário.*

Os cursos de segundo ciclo do ensino médio conservarão a estrutura diversificada e especializada.

Ao curso colegial secundário, destinado principalmente à ampliação da cultura geral, é conferida, através da dosagem do ensino das disciplinas obrigatórias e da diversificação oferecida para a escolha das disciplinas Optativas, a possibilidade de uma tríplice orientação le-

estudos (clássica, científica e eclética), que consulta às aptidões dos alunos e atende à natureza dos cursos superiores.

No Sistema Estadual de Ensino, a Filosofia e uma Língua são instituídas como disciplinas complementares comuns às três orientações do curso colegial secundário.

A Filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da "grande arte do raciocínio". Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos "problemas imediatos", que as ciências podem resolver, os "problemas decisivos", que surgem no plano das indagações metafísicas.

Na escolha das disciplinas Optativas e das práticas educativas encontrarão os estabelecimentos de ensino forma não só de acentuar, para qualquer das três orientações de estudos, o caráter que lhe é peculiar, como, também, de conferir maior flexibilidade ao currículo, pela introdução de disciplinas específicas dos cursos colegiais técnicos.

Em consonância com o ginásio único pluricurricular, esta última hipótese, de maior flexibilidade de currículos, não somente permitirá aprofundar a exploração vocacional dos alunos, possibilitando o seu mais adequado e seguro encaminhamento para os cursos superiores, como, também, ensinará novas possibilidades de "redimir o ensino das matérias técnicas de sua marginalidade em referência às matérias acadêmicas tradicio-

nais" e "permitir o imediato aproveitamento profissional dos alunos que não pretenderem continuar os estudos", propósitos que inspiraram o projeto de Lei n.º 1.752, apresentado, em 1963, à Assembleia Legislativa do Estado.

VI — *Currículos dos Cursos Colegiais Técnicos.*

Os cursos colegiais técnicos, em qualquer de suas modalidades — comercial, industrial ou agrícola — têm como finalidade principal a formação de pessoal habilitado para os diversos setores em que se reparte o trabalho na atividade social, e, como objetivo complementar, o acesso aos estudos superiores, de preferência os que a eles se encontrem vinculados pela natureza comum dos conhecimentos ou da formação profissional.

Embora os cursos colegiais técnicos vissem, de preferência, a formação de "técnicos de grau médio" — objetivo a que alcançam mais diretamente através das disciplinas específicas — não lhes pode ser estranha a preocupação de consolidar e ampliar a área de conhecimentos gerais dos alunos, em prosseguimento ao processo educativo iniciado no curso ginasial, preocupação essa que concorre para a consecução de ambos os objetivos apontados.

Tendo em vista preservar o caráter próprio da educação — a formação do homem — e o objetivo peculiar da formação profissional — a preparação do trabalhador qualificado — os currículos dos cursos colegiais técnicos devem organizar-se de forma a poderem harmonizar as necessidades de cultura geral e dos conhecimentos específicos.

O Conselho Estadual de Educação procurou assegurar também aos cursos cole-

giais técnicos a necessária flexibilidade, de forma a torná-los capazes de corresponder às peculiaridades dos vários tipos de trabalho e a acompanhar o progresso tecnológico. A flexibilidade é assegurada, nesses cursos, não apenas por meio das disciplinas Optativas, de livre escolha dos estabelecimentos, mas, também, como ocorre com o curso técnico de contabilidade, pela substituição, mediante autorização do Conselho, de disciplinas ou técnicas incluídas no currículo.

Na enumeração dos cursos colegiais técnicos comerciais e industriais, a Resolução compreende apenas aqueles para os quais há absorção no mercado de trabalho e evidente compensação para os investimentos feitos com a sua instalação e funcionamento. Assim, no âmbito do ensino comercial, foram relacionados os cursos de Técnico de Contabilidade e de Secretariado, e, na esfera do ensino industrial, os cursos para a formação de técnicos em Agrimensura, Cerâmica, Decoração, Edificação, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Máquinas e Motores, Metalurgia, Química, Mineração e Têxtil. Não obstante, está prevista, mediante prévio pronunciamento do Conselho Estadual de Educação, a possibilidade de organização de outros cursos, de acordo com a evolução das condições de trabalho, das solicitações do meio e dos recursos disponíveis. Ao autorizá-los o Conselho estabelecer-lhes-á os respectivos currículos.

Tratando-se de organizar planos de estudos para a formação de profissionais em um país em que se verifica sensível mobilidade de pessoal qualificado, tanto no que se refere à localização do trabalhador, como, também, no que diz respeito ao campo peculiar das tarefas específicas, que lhes são atribuídas —

circunstâncias essas decorrentes da falta de tradição industrial ou profissional, própria dos países jovens — não deixou o Conselho de atender à conveniência de estabelecer currículos em termos de validade nacional.

Nessas condições, é de acentuar-se que, no tocante às disciplinas constitutivas dos vários cursos, a orientação do Conselho coincide, freqüentes vezes, com os critérios vigentes do Sistema Federal de Ensino, os quais decorrem de pronunciamentos do Egrégio Conselho Federal de Educação.

Alterações foram introduzidas para delimitar, com mais precisão, certas áreas de estudos, de acordo, aliás, com as necessidades já definidas em determinados campos de trabalho dos futuros técnicos.

Mas, a fim de que a preocupação da validade nacional dos currículos e dos títulos profissionais não venha a criar condições inadequadas de ensino, prevê-se a faculdade de acrescentar as escolas ao currículo, "disciplinas de especialização e disciplinas exigidas pelas condições locais ou regionais".

VÍI — *Currículo do Curso Colegial de Formação de Professôres.*

A escola normal de grau colegial, tendo como finalidade precípua a formação de professor primário, deve abranger em seu currículo dois grupos de disciplinas: a) disciplinas de cultura geral; b) disciplinas específicas destinadas à formação técnico-pedagógica do professor.

As primeiras não visam apenas ampliar a cultura, preparando para possíveis estudos superiores, mas, principalmente, dar ao aluno nonnalista conhecimento

mais profundo, inteligente e em nível de professor, do programa do curso primário, de modo a torná-lo capaz de trabalho autônomo e eficiente, e adestrá-lo no uso dos métodos renovados, na técnica de pesquisa, na elaboração de roteiros de trabalho.

Entre as disciplinas específicas, de caráter técnico-pedagógico, a Metodologia e a Prática do Ensino Primário é o fulcro de todo o curso. Todas as demais disciplinas devem com ela articular-se. Não se deve limitar ao estudo dos métodos de ensino de cada disciplina, mas, num sentido mais amplo, dar ao aluno, já na 1.^a série, uma visão clara das tendências pedagógicas modernas, dos problemas educacionais e do verdadeiro sentido da educação. Sob a responsabilidade dessa cadeira será feito o estágio, indispensável à formação do professor. Iniciar-se-á desde a primeira série e será intensificado na 2.^a e 3.^a séries. Poderá ser distribuído de acordo com o desenvolvimento do programa de Metodologia. Compreenderá êle não somente a observação, participação e regência de aulas, mas também a organização e direção de instituições escolares e para-escolares: o estudo dirigido, a organização de festas escolares, de demonstrações de educação física, as visitas pedagógicas, a participação às reuniões de Pais e Mestres, etc. Desse estágio apresentará o aluno, mensalmente, um relatório comentado, em que aplicará os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas específicas. Assistido pelos docentes, realizará, dessa forma, o aluno uma vivência do magistério, ainda no período em que podem ser sanadas suas falhas.

A Psicologia da Educação, de importância fundamental, englobará em uni-

dades de trabalho, a análise de cada processo básico do comportamento, no indivíduo adulto normal, e suas aplicações à vida; o estudo de suas evoluções, na criança e no escolar, com as conseqüências educacionais; a sua repercussão no processo da aprendizagem com as conclusões pedagógicas. Dessa forma, dá-se maior organicidade à disciplina e atingem-se, dentro do tempo limitado do curso, as noções fundamentais que interessam diretamente o preparo do professor primário.

À Sociologia da Educação, imprimir-se-á a mesma orientação preconizada para a Psicologia. Estabelecer-se-ão as unidades de trabalho estudado, os fatos sociais e sua aplicação ao campo da educação, sem distinguir duas disciplinas: Sociologia Geral e Sociologia da Educação.

A Biologia Educacional abrangerá noções de Higiene, Puericultura, Dietética e Enfermagem, sempre tendo em vista o magistério primário, principalmente em zonas rurais.

Na relação de disciplinas Optativas e práticas educativas, figuram diversas artes e técnicas específicas. Desempenham elas, na formação do professor primário, papel relevante. Importa salientar que é mister preparar o educador do povo, atendendo às diversidades de regiões, de meio social e econômico. A maioria das crianças dos grupos escolares, escolas municipais e isoladas, não prossegue os estudos após o primário. De acordo com o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases, o 5.º e 6.º anos primários devem proporcionar aos alunos, além da ampliação da cultura básica, uma iniciação vocacional. Os normalistas devem, portanto, ser habilitados para essa função de grande alcance para a solução dos problemas sociais.

O Desenho Pedagógico é preciosíssimo auxiliar do professor. Deve ser aplicado a todas as disciplinas do curso primário e às técnicas educativas em geral.

Atendendo às diferenças individuais, mais acentuadas quanto às aptidões artísticas, poder-se-á incluir na prática educativa "Educação Artística", várias seções, devendo o aluno optar por uma ou por várias delas.

A redução do número de séries reservadas para o ensino de cada disciplina, em relação ao currículo até agora vigente, tem em vista evitar o acúmulo de disciplinas em cada série, que torna impossível o estudo eficiente de cada uma delas. Essa redução deve ser compensada com o aumento do número de aulas, principalmente para as disciplinas específicas.

Aliás, embora a Lei de Diretrizes e Bases nada determine a esse respeito, no capítulo destinado ao ensino normal, impõe-se fixar em oito o número máximo de disciplinas em cada série.

Câmaras Reunidas do Ensino Primário e Médio - 23-12-63.

Carlos Pasquale — Presidente

Pe. Lionel Cobeil — Relator

Arnaldo Laurindo — Relator

Ir. Maria da Imaculada L. Monteiro
— Relator.

Alpínolo L. Casali — Relator

Laerte Ramos de Carvalho

Erasmus de Freitas Nuzzi

Esther de Figueiredo Ferraz

Maria Nazareth de Moura

II. RAZÕES DO VETO AO ART. 21 E PARÁGRAFO

Senhor Presidente:

Tenho a honra de encaminhar a esse Egrégio Conselho Estadual de Educação o incluso estudo relativo à proposta de Resolução n.º 7, desse Colegiado de acordo com o artigo 4.º, §§ 1.º e 2.º, da Lei n.º 7.940, de 7 de junho de 1963.

Acolhendo, em parte, as sugestões apresentadas pelos técnicos desta Secretaria de Estado, por mim designados, feitas a título de colaboração e referentes a detalhes de pequena monta, cumpre-me homologar e louvar o magnífico trabalho elaborado pelos ilustres componentes das Câmaras Reunidas do Ensino Primário e Médio desse Colendo Órgão, que, como se vê do relatório anexo, foi considerado inteiramente à altura da inteligência e cultura dos nobres Conselheiros, embora me sinta na contingência do vetar o artigo 21 e seu parágrafo único, pelas razões que se seguem.

"Artigo 21. O tempo de ocupação do aluno na escola será de 180 dias de trabalho escolar efetivo, à razão de 33 a 44 aulas semanais de 50 minutos cada uma, devendo a organização dos horários contemplar adequadamente as atividades escolares inclusive as de cultura geral e as que tenham por objetivo a integração do aluno no meio profissional e social.

Parágrafo único. Nos cursos técnicos industriais de funcionamento noturno, as aulas terão a duração de 40 minutos e o horário semanal poderá compreender menor número de aulas, desde que, segundo as peculiaridades de cada curso, se verifique a necessária compen-

sação, através do aumento do número de séries do curso ou de dias letivos do ano escolar".

As razões de meu veto ao aludido artigo prendem-se ao fato de:

a) julgar, "data venia", que o tempo de ocupação do aluno na escola deverá ser fixado no seu mínimo e não no máximo, 180 dias de trabalho escolar efetivo, à razão de pelo menos 24 aulas semanais de 50 minutos cada uma (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como foi estipulado para os outros cursos colegiais secundário, comercial e normal, deixando-se a esta Secretaria mais liberdade de ação no sentido de poder aumentar o número de aulas semanais de acordo com as necessidades;

b) que nos cursos técnicos-industriais de funcionamento noturno, o tempo de ocupação do aluno, na escola, deve ser de 160 dias de trabalho efetivo por ano, tendo as aulas a duração de 40 minutos cada, como se vem fazendo atualmente, mais ou menos, nos cursos reconhecidos pelo MEC;

c) que os alunos portadores de certificado de 3.ª série de 2.º ciclo poderão ser dispensados das disciplinas de cultura geral, fazendo o curso em 3 anos com currículo especial e estágio nas indústrias, conforme praxe no Sistema Federal.

Valho-me da oportunidade para apresentar a Vossa Excelência meus protestos de alta consideração e amizade".

a) Ir. Pe. Dr. Januário Baleeiro de Jesus e Silva O.C.S.

CRITÉRIOS ATUAIS PARA ADMISSÃO À ESCOLA SECUNDÁRIA NA INGLATERRA

MICHAEL JOHN McCARTHY
do C.B.P.E.

As crescentes objeções ao sistema dos exames escritos, *eleven plus*,¹ para seleção de alunos que se candidatam às escolas secundárias, aos 11 anos, motivou a instalação de comissões de autoridades educacionais dos distritos, a fim de estudar o assunto em todos os seus aspectos, além de fazer propostas e indicar recomendações práticas. O advento da escola compreensiva e da escola moderna exerceu, de ângulos diversos, considerável influência no panorama da política educacional. Grande corrente endossa a opinião de que a educação secundária para todos, numa ou noutra forma, deva ser o objetivo imediato em futuro próximo.

A transição para um amplo sistema de escola secundária compreensiva, funcionando paralelamente ao da *grammar school*,² não é fácil tarefa, porque dispendiosa, além de requerer tempo considerável para que se desenvolva eficientemente. As novas escolas não seguem qualquer padrão ou modelo estabelecido e, até o momento, o tempo decorrido não é suficiente para que se possa, com

segurança, aquilatar de sua conveniência. A penetração está assegurada e, para muitos, são o único meio de ingresso nas universidades e estabelecimentos de ensino superior. Será interessante comparar, dentro de poucos anos, os resultados obtidos por estudantes da escola compreensiva e de outras escolas como os da *Grammar school* tradicional (escolas secundárias estaduais) e da *public school* (escola secundária particular) ao ingressarem na vida universitária.

Na Inglaterra e em Gales, as crianças vão à escola pela primeira vez aos 5 anos e nela permanecem até os 15, mas, poderão continuar até os 19. Em 1960, por exemplo, as percentagens dos alunos de 15, 16 e 17 anos ainda na escola eram respectivamente: 31%, 15% e 7%, correspondentes aos 32%, 2% e 14% nas escolas técnicas.

A lei atual determina instrução compulsória para todos os jovens até 18 anos, em tempo parcelado. No momento, a maior proporção de candidatos à universidade e aos institutos técnicos de ensino secundário vêm das escolas do governo ou por êle subvencionadas.

As novas universidades já demonstram indiscutível interesse em elaborar seus programas de estudos, visando à prepa-

Nota da Redação: O presente trabalho foi traduzido do inglês por Lybia de Magalhães Garcia, da Biblioteca do C.B.P.E.

¹ Exames a que são submetidas, na Inglaterra, as crianças da escola primária, aos 11 anos, para ingresso no curso secundário.

² A *grammar school* corresponde no Brasil ao Colégio.

ração de pessoal destinado às indústrias locais e ao comércio da província. Começam por um curso básico comum a todos, seguido de especialização, evitando-se, quanto possível, cursos de uma só disciplina. O período universitário é de três anos, com um quarto ano opcional para os trabalhos de graduação, treinamento de professores, pesquisas, etc.

Os currículos dos cursos em todas as escolas, tanto governamentais como subvencionadas, *Independent*³ ou *Voluntary* de todos os níveis, não são fixados por lei, salvo nos casos de corporações religiosas, em que poderão ser ministradas matérias específicas com aprovação do Ministério. Os estabelecimentos escolhem seus próprios currículos e gozam de inteira liberdade para lecionar o que quiserem, como quiserem, mas deverão atender às qualificações exigidas para o Certificado Geral de Educação: o curso básico realizado aos 16 anos, o médio e o de bolsa-de-estudo, dois ou três anos mais tarde. São exames externos abrangendo parte dos objetivos do ensino secundário que visa, inicialmente, à aquisição de uma cultura geral básica para estudos posteriores compreendendo diversas disciplinas; não sujeitas a exame.

O governo não pode determinar o idioma a ser ensinado nas escolas secundárias, nem mesmo em se tratando do inglês, mas na realidade, o inglês e, pelo menos, uma língua estrangeira são ensinadas em todas as escolas secundárias. O interesse pelo ensino de língua estrangeira tem crescido diante da importância atribuída à inclusão de pelo me-

nos uma delas nos cursos graduados de novas universidades. Em dezembro de 1964, a comissão do Dr. J. A. Parry recomendou que se criasse um fundo de reserva para o desenvolvimento dos estudos latino-americanos nas universidades. É objetivo da maioria das escolas superiores recém-criadas poupar a calouros, quando de seu ingresso na vida universitária, uma precipitada definição por determinado setor de estudos especializados. Na realidade, os rumos dados à educação, mesmo no sistema público de ensino, residiram de um acordo entre Ministro, autoridades locais, professores e associações, incluídas as corporações religiosas interessadas no ensino.

Todas as escolas são fiscalizadas por inspetores federais que apresentam relatórios de suas visitas ao Ministério da Educação e que aconselham as autoridades educacionais da região, orientam cursos de didática e elaboram relatórios e monografias para orientação das autoridades escolares e do Ministério. As escolas particulares estão agora sujeitas a inspeção no tocante às exigências da lei em geral, contudo, a maioria delas recebe com interesse monografias e orientação dos inspetores, em cujos relatórios o Ministro se baseará para apresentar sugestões às autoridades escolares locais.

A introdução de orientadores vocacionais nas escolas, como se deu nos E.U.A., não provou no Reino Unido. Orientadores de estudos deverão ser professores com atribuições especiais, saídos do corpo docente da escola e chamados *careers*.⁵

³ Escola que não recebe qualquer subvenção governamental, mas que é registrada no Ministério da Educação e por êle inspecionada.

* Escolas mantidas pelas organizações voluntárias. Os professores, no entanto, são pagos pelas autoridades educacionais da área em que a escola está situada.

Escolas Independentes — existem por todo o país e compreendem escolas se-

⁵ Professor que auxilia os alunos na escolha de uma profissão e o caminho a seguir na vida estudantil.

cundárias de tipo *public* ou colégios que não recebem qualquer auxílio e estão fora da controle governamental. Recebem, apenas, crianças a partir dos 13 anos que tenham freqüentado uma escola primária particular, tipo preparatório, dos 8 aos 13 anos. Cerca de 6% da população escolar total freqüentam essas escolas particulares independentes. As escolas *public* visam a elevar o nível do ensino secundário, preparar especialmente para as universidades e para os concursos de acesso a cargos elevados.

Escolas Voluntárias — fundadas por organizações religiosas de quaisquer seitas, subvencionadas ou não pelo governo. As crianças matriculadas recebem instrução religiosa, desde que autorizada pelos pais ou responsáveis.

Há três tipos de escolas religiosas incorporadas ao Serviço Nacional de Educação:

Controladas — em que dois terços dos dirigentes são nomeados pelo governo, que custeia todas as despesas.

Subvencionadas — com um terço dos regentes indicados pelo governo. Cerca de três quartos das despesas com a conservação exterior dos edifícios escolares e melhoramentos são pagos pelo Estado. Às autoridades locais de ensino estão afetas as despesas internas, o salário dos professores etc. Estes são escolhidos pelos administradores ou regentes, que obedecem às determinações daquelas autoridades no que diz respeito a suas qualificações.

Special Agreement Schools — nesta modalidade de escola o governo nomeia um terço dos diretores e paga de 50 a 75% das despesas de manutenção. Outras custas são divididas igualmente en-

tre o Estado e as organizações religiosas. Constan do acordo firmado entre ambos, cláusulas especiais.

Não se poderá esquecer que esse tipo de ensino foi iniciado pelas organizações religiosas e particulares que constituíam a maioria das escolas do Serviço de Educação Nacional. A elas se juntaram, mais tarde, numerosas outras, mantidas pelo governo. Assim, desenvolveu-se um trabalho conjunto do governo, autoridades locais e organizações voluntárias a que se deu o nome de "Sistema Dual" de educação.

Em todas as escolas confessionais o ensino religioso é ministrado de acordo com as diferentes ordens. Num ambiente de harmoniosa colaboração entre autoridades religiosas e governamentais resolvem-se todas as questões relativas a essas escolas. Verbas são distribuídas equitativamente aos estabelecimentos católicos, protestantes ou de credos diferentes.

Atualmente, dá-se mais ênfase à aprendizagem dinâmica, pela descoberta de fatos através de livros e da experimentação. Além disso, programam-se excursões e se fazem consultas a novas fontes de informação para desenvolver interesses históricos e geográficos.

Renovou-se o ensino do inglês e da matemática ao mesmo tempo que se procura estudar a personalidade do aluno.

Censo de crianças em idade escolar e pré-escolar

No Reino Unido, a instalação de uma rede de escolas locais baseia-se nos índices da população em idade escolar.

Na Inglaterra, o Departamento do Registro Geral promove de dez em dez

anos um recenseamento nacional e auxilia na apuração de estatísticas educacionais dos distritos. Fornece êle todos os dados de interesse às autoridades educacionais da localidade que os complementam com censos regionais em períodos menores. Muitas delas os realizam de dois em dois anos.

No condado de Londres, por exemplo, o conselho local promove o censo escolar bienalmente. Os dados obtidos vão funcionar em conjunto com os relatórios quadrimestrais preparados pelos diretores de escolas, em diferentes datas do ano. Tais relatórios, com gráficos estatísticos, informam o número de crianças em cada estabelecimento, idade e distribuição por classe. Um dos relatórios informará com detalhes, já agora em data marcada, sobre o aproveitamento dos grupos.

Baseados em tais relatórios e no censo bienal, o Conselho está apto a fazer uma estimativa da situação da escola e das exigências do planejamento educacional. Avaliações maiores, levando em conta tendências na migração populacional, alterações no número de nascimentos, etc., são feitas pelo Registro Geral e o departamento de estatística. As tendências e metodologias empregadas estão sob constantes pesquisas e revisão e as autoridades de educação locais têm suas próprias equipes de pesquisadores com a mesma finalidade. Atualmente adota-se o computador para predições e estudos do censo estatístico educacional.

O professor Claus Moser, da Faculdade de Economia e Estatística da Universidade de Londres, está planejando um modelo básico de computador para o sistema educacional da Inglaterra (tomado como unidade) e que será de grande valia nos propósitos de divulgação das estatísticas educacionais.

Analisemos, agora, o critério da seleção de alunos da escola secundária em algumas áreas educacionais maiores. Há 136 áreas educacionais independentes na Inglaterra e em Gales.

Inicialmente, o Departamento de Educação do Condado de Londres (L.C.C.), que é um dos maiores distritos escolares do Reino Unido, com cerca de 425.000 alunos para aproximadamente 1.200 escolas. Entre estas contam-se 69 escolas compreensivas, 71 do tipo *grammar school* e cerca de 44 outras escolas oficiais que têm classe até o *sixt form levei*." O Departamento de Educação do conselho facultou-nos a consulta a documentos que explicam a orientação educacional adotada.

A Comissão de Propostas Gerais do Conselho e as subcomissões de escolas primárias e secundárias, em relatório conjunto de 25 e 26 de junho de 1963, assim se expressam:

CONSELHO DO CONDADO DE LONDRES

Comissão de Educação, 3 de julho de 1963 (da agenda)

Relatório conjunto das subcomissões, de resoluções gerais de escolas primárias e secundárias. — 25 a 26 de junho de 1963:

Passagem da escola primária para a secundária

Estudamos o plano de passagem da escola primária para a secundária, levando em conta os diversos tipos desta última, em Londres, e o possível reflexo do presente acordo no processamento dos trabalhos da escola primária.

⁰ O último ano numa *grammar ou public school* freqüentado, em geral, por jovens a partir dos 15 anos, que em seus trabalhos acadêmicos se inclinam para a especialização em determinados assuntos.

Desde a reforma de 1958, a escola secundária londrina, nos seus diversos tipos, tem progredido. Há, no momento, 69 escolas compreensivas, 187 (incluindo as 74 *grammar school*) com *sixli-forms* e freqüência superior a ... 10.000 alunos, comparados aos 4.000 em 1955. Assim, a oportunidade de ingresso no curso acadêmico não é privilégio dos jovens que aos 11 anos ingressaram nas *grammar schools*.

Não obstante, se existem escolas seletivas, deverá haver seleção para ingresso nelas e a atual orientação atingiu satisfatoriamente a finalidade a que se destinava. Se tais procedimentos estão ou não de acordo com a situação corrente, no que se refere aos dois fatores citados, é questão aberta. É evidente que em algumas escolas primárias a prática atual de um dia de exame teve influência negativa sobre currículos e métodos de ensino. Em face do novo método de admissão à escola secundária e dos possíveis efeitos restritos do atual sistema de testes, resolveu-se, em princípio, que todos os testes de seleção externos, obrigatórios, seriam abolidos.

Reconhecemos, contudo, que durante o período de transição poderão ser úteis certas modificações nos planos e sentimos que é chegado o momento de planejar, em reuniões com professores, as modificações a serem adotadas no ano letivo 1964-65. Essas mudanças seriam programadas e claramente compreendidas como um primeiro passo no sentido da abolição de um exame seletivo no último ano da escola primária.

Após ouvir a comissão permanente de consulta, composta de professores e orientadores, e os representantes da comissão de diretores, concordamos em que, no período de 1964-65, se introduzissem

modificações que atendessem efetivamente aos seguintes princípios gerais:

1) Acordos seriam firmados de modo que desaparecesse o dia único de exame e se passasse a adotar um período de tempo maior. Ficava prevista a aplicação de testes fora da rotina escolar normal como base para apreciação de capacidade e nível de cada aluno, para que, então, se desse uma orientação adequada quanto ao tipo de escola secundária a ser escolhido.

2) Orientados pelo diretor da escola primária, os pais ficariam à vontade para escolher o secundário, em primeira e segunda opções e não mais impedidos por qualquer indicação oficial de certos alunos como sendo adequados aos cursos acadêmicos.

Assim, concordamos de imediato com a instalação de um grupo de trabalho, de professores e administradores, para recomendar e relatar sobre o melhor meio de aplicação desses princípios, de modo que, até o fim de 1963, propostas detalhadas estivessem concluídas. O grupo terá que estudar não só as modificações mais urgentes, mas também as providências necessárias para libertar o currículo da escola primária da influência restritiva dos testes de seleção externos obrigatórios.

Recomenda-se:

Que se submeta à apreciação do Conselho relatório nas linhas do precedente, sobre modificações no processo de transferência de crianças da escola primária para a secundária.

Plano a executar a partir de 1964, incluindo o ano letivo de 1964-65

O plano apresentado para o acesso da escola primária à secundária visa, principalmente, a estabelecer orientação pes-

soal e a aconselhar alunos e pais. Essa orientação e os planos serão elaborados e postos em prática por orientadores especializados.

O importante no projeto é a ficha escolar do primário, que registrará os interesses e aptidões do alunos, realizações e características. Êste documento, para ser usado como guia de transferência, como um *School profile*,⁷ será elaborado durante o último ano de permanência do aluno na escola primária. Ao contrário do certificado atual, não conterá resultado de testes de inglês ou aritmética nem o chamado quociente intelectual, mas fornecerá informações suficientes quanto ao talento e à capacidade para que a escola secundária realize a admissão e classificação de alunos em grupos de estudos adequados.

Os pais terão duas opções para a escola secundária. No início das aulas eles se avistam com o diretor, a fim de serem orientados em sua escolha, sem qualquer restrição de conselho. Não haverá mais reprovados que aprovados no *eleven plus*. Após a entrevista dos pais com o diretor, os documentos de transferência irão para a escola da primeira opção. Os diretores da escola secundária terão, assim, informações completas para decidirem quanto às admissões. Contudo, a responsabilidade primordial das autoridades educacionais do distrito é garantir um curso adequado a cada criança que entra na escola.

As comissões locais, compostas principalmente de professores e abrangendo um departamento regional, orientarão os trabalhos preparatórios à admissão. Elas supervisionarão todo o plano e apresentarão relatórios anuais à comissão permanente sobre os trabalhos do plano e possíveis modificações futuras.

Provavelmente, a grande maioria de estudantes será admitida à escola de acordo com a primeira escolha dos pais. Quando tal não acontece, geralmente porque o número de candidatos é maior do que o de vagas, os pais exercem seu direito de segunda escolha, orientados sobre onde conseguir vagas. Uma cópia da guia de transferência, com espaços que serão preenchidos pelo diretor da escola secundária no decorrer do 2.º ano de frequência do aluno, será devolvida ao diretor da escola primária para que êle tome ciência do progresso do estudante.

O diretor da escola secundária pedirá dados sobre a aptidão e aproveitamento constantes da ficha escolar primária. A fim de que sejam realmente úteis, esses dados devem possibilitar comparações com outros. O diretor da escola primária conhece o nível de seus alunos nas diferentes matérias e sabe como avaliar suas aptidões. O que não lhe é fácil é saber se, para seus colegas de outras escolas primárias, *bom* e *regular* têm o mesmo valor que para êle. Em vez dessa terminologia vaga, êle recorrerá a seu próprio julgamento do nível do aluno em Inglês, por grupo ou classe, indo de 1 a 7 e procederá igualmente com relação à Matemática. Para Conhecimentos Gerais aplicará, como recomendado, um ou mais testes de inteligência verbal. As três informações separadas constituem elemento essencial no perfil escolar do primário, de que são apenas parte, já que êle deverá fornecer dados completos, inclusive quanto à capacidade e ao gosto pela escultura, pintura, desenho e música.

Em todo o primário, os padrões serão determinados por testes aplicados no transcurso do ano letivo, em época fixada pela direção da escola. Haverá um só tipo de testes para todo o condado

⁷ Uma representação gráfica do rendimento e das habilidades escolares do aluno e características de personalidade.

e nenhum estudante assinará sua prova. O diretor chegará à avaliação do nível de seu estabelecimento comparado o resultado geral nele obtido com o das outras escolas do condado. Os testes não poderão modificar a ficha escolar. Ela só conterà observações sobre o aproveitamento na escola primária, incluída a avaliação dos padrões escolares atingidos de acordo com o registro cumulativo de seus trabalhos. Bancas de professores são responsáveis pelo tipo de testes aplicados e, conseqüentemente, por seu reflexo no currículo da escola primária.

O plano visa, essencialmente, a libertar escola primária e aluno do exame de seleção e conceder aos pais melhor participação na escolha. O sucesso de plano tão flexível depende da boa interpretação de parte das autoridades escolares e da confiança que nela depositam os responsáveis. Fundamenta-se em amplas informações objetivas a respeito de cada aluno para, dentre os diversos tipos de escola secundária em Londres, encaminhar cada um à que fôr mais adequada, ao mesmo tempo em que nelas se formarão grupos homogêneos de estudos.

Consideremos agora o Departamento de Educação do Essex. Desde 1957, as autoridades educacionais do condado seguem o mesmo critério na indicação de estudantes para a escola secundária. Mr. E.B. Lawrence, diretor do Ensino, pôs à minha disposição relatórios oficiais em que o plano é analisado em seus detalhes. O que de mais importante resulta da aplicação do teste escrito é a medida das qualificações dos estudantes, mas em seu julgamento há uma compensação de idade e considera-se também a ficha escolar. A seleção é feita por bancas locais de professores. Funcionam no condado as *grammar*

schools tradicionais e as de tipo moderno. Talvez a escola seletiva moderna seja a que mais se ajusta às condições da comunidade. Escolas governamentais e as *voluntary* seguem idêntico programa. A área abrange parte da zona urbana de Londres, como as zonas agrícola e industrial e o estuário do Tâmsa.

COMISSÃO EDUCACIONAL DO ESSEX

Indicação de alunos para as escolas de nível médio.

1. *Teste Preliminar*

Ao terminar o período final do último ano da escola primária, todas as crianças de determinado grupo etário, ou seja, as que até 2 de setembro do ano seguinte venham a completar II anos, são submetidas a teste oral de 45 minutos. Via de regra, são aplicadas na própria escola de cada estudante, em dia preestabelecido, e as provas marcadas de acordo com os programas locais. Os resultados são reunidos e 40% das crianças que atingirem o nível de quociente de raciocínio verbal preestabelecido são aconselhadas a prosseguir até os testes principais.

2. *Testes Principais*

(a) *Privas Escritas*. Constam de três partes: Matemática, Inglês e Redação, com 50, 45 e 25 minutos de duração, respectivamente, fixadas pelo Presidente da Comissão Examinadora Externa e presididas por uma subcomissão da Junta Examinadora. Afora o presidente, que é membro da Comissão de Ensino, todos os componentes dessa junta são diretores dos diversos tipos de escola.

As provas são corrigidas e validadas sob orientação do examinador-chefe, auxi-

liado por cerca de 24 examinadores adjuntos, nenhum deles lecionando no Essex.

(b) *Registro Escolar*. A essa altura, o diretor da escola primária elabora a lista de seus alunos submetidos aos testes principais, por ordem de mérito, classificados para o estudo na escola seletiva, usando graus A, B, C, D, de acordo com detalhado "Memorando de Orientação" elaborado pelos psicólogos do Condado.

Apurados os resultados dos testes, vão eles constituir a marca dada para a ficha escolar de cada aluno, de acordo com o método citado às páginas 89 do *Admissions to Grammar School* (Yates & Pidgeon), publicado pela Fundação Nacional de Pesquisas Educacionais, em 1957.

Por esse método, a marca dada para a ficha escolar tem o mesmo valor e teto das provas escritas.

(c) *Compensação da Idade*. É dada a cada criança uma compensação da idade de acordo com o mês do ano em que tenha nascido, de modo a garantir que não se criem condições especiais para qualquer delas. Esta compensação é revista anualmente pela Comissão Examinadora, que organiza quadros estatísticos com indicação do número de crianças classificadas em cada grupo mensal durante o ano.

(d) *Comparação de Residuaos*. As notas obtidas nas provas escritas, as consignadas na ficha escolar e a compensação de idade são totalizadas para cada criança, dando sua nota final. São organizadas listas, por ordem de mérito, para rapazes e moças separadamente.

Sob orientação do presidente, a Comissão Examinadora decide que linhas se-

rão lançadas nessas listas, tendo em mente que cerca de 21% das crianças do grupo etário deverão ser classificadas e correspondem a 50% das vagas.

Todas as crianças acima dessas linhas são consideradas recomendadas e têm seus lugares assegurados, independentemente de posteriores investigações.

As crianças classificadas abaixo das linhas secundárias, a junta as considera incapazes e, como tal, postas fora de cogitação. As recomendadas se classificarão como medianas, merecendo cuidado especial.

(e) *Crianças Medianas*. Essas crianças são observadas pelas comissões locais compostas de três diretores, um de cada tipo de escola: Seletiva, Secundária Moderna e Primária e um supervisor. As comissões dispõem de pormenores sobre notas, trabalhos escritos, levantamento do curso primário e relatórios individuais fornecidos pelo diretor da escola primária. Baseando-se nesses dados e com direito a recorrer aos diretores de estabelecimentos, decidem quanto à adaptação do aluno ao ensino da escola seletiva.

3. *Indicações para a escola seletiva*

Conhecidos os resultados dos trabalhos das juntas locais, todas as crianças qualificadas são distribuídas pelas várias *grammar schools* e escolas técnicas, atendidos, na medida do possível, os interesses dos pais, a quem são apresentadas as listas de classificação por mérito. Os lugares disponíveis são preenchidos rigorosamente de acordo com tais listas, excetuada a prioridade concedida às crianças residentes a meia milha de escola subvencionada, que seja de primeira escolha dos pais, e às alunas católicas (*grammar schools*).

4. *Outras Providências*

(a) *Não comparecimentos.* Haverá segunda chamada para as crianças que não comparecerem às provas escritas.

(b) *Segunda época.* O diretor levará ao conhecimento da Junta aquêles casos em que se justifique a concessão de 2.^a época. Aceitas as razões por êle apresentadas, os interessados serão submetidos, no mês de junho, à série de testes.

(c) *Casos Especiais.* O presidente da banca examinadora será informado das circunstâncias especiais que possam afetar os resultados dos exames.

Vejamos agora como o Departamento de Educação de Leicestershire resolveu o problema de indicação para as escolas secundárias. Tanto quanto os educadores, o povo da região deseja e julga necessárias mudanças no processo de transferência da escola primária para a secundária. As autoridades do condado têm demonstrado vivo interesse pelas reformas, desde há muitos anos, e continuam progressistas em seu ponto-de-vista. A contínua elevação da idade escolar acrescentou um segundo estágio à escola elementar. Antes mesmo do relatório Haddow, em 1926, Leicestershire se colocava entre os que defendiam a necessidade de reestruturação da escola elementar com o fito de oferecer escolas diversificadas para os que completassem 11 anos. Prevalencia, então, a idéia de que as crianças deviam ser distribuídas por grupos consoante as tendências para o curso ginásial, acadêmico ou técnico, o que era aprovado pelo relatório de Norwood e pela publicação do Ministério da Educação, *The new secundanj education*. A escola secundária oficial ou *grammar school*, que não é realmente muito velha como ins-

tuição, sofreu também mudanças consideráveis. No currículo dos estudos acadêmicos, maior atenção é agora dispensada aos assuntos culturais e artísticos e ao alargamento de seus roteiros de modo a atender à procura de educação científica.

A *sênior elementary school* era apenas um passo para a escola secundária moderna com solução inevitável à contínua extensão da vida escolar da criança média. Frequentemente, a nova escola moderna oferece maiores facilidades para ciências do que as *grammar schools* insta'adas em seus velhos edifícios. As escolas modernas são muitas vezes obrigadas a proporcionar cursos de *grammar school* por questão de prestígio e para negar a evidência de que o exame *eleven plus* impede estudantes bem dotados de ascenderem a níveis educacionais superiores. Com o passar do tempo, tanto professôres como o povo estão cada vez mais convencidos da impossibilidade de "selecionar" uma criança de 11 anos e arbitrariamente afirmar se ela será ou não bem sucedida no curso acadêmico. As escolas secundárias particulares selecionam seus alunos por idade, a partir dos 13 anos, para iniciarem um curso acadêmico visando à educação superior.

O PLANO LEICESTERSHIRE⁸

Admitida como inevitável a criação do novo tipo de escola diversificada e a crescente popularidade da grande escola compreensiva, as autoridades de Leicestershire concordaram, entretanto, em que a rápida mudança integral era impraticável e dispendiosa. O Departa-

⁸ "The Leicestershire Experiment and Plan" — 1963, por Stewart C. Mason, Diretor de Educação do Condado de Leicestershire (Council's & Education Press, London) — 10 Queen Anne St.

mento de Educação autorizou, então, o início do primeiro "Experiment Leicestershire", mais tarde chamado "Leicestershire Plan".

O problema era como chegar ao nível do *comprehensive type*, — solução peculiar a nossa época, sem esperar pelo término de vastos programas de construção. O plano popular estabelecia que cada *gramtnar school* fosse associada a diversas escolas secundárias modernas formando uma só unidade educacional. Todas as crianças que ingressam na escola secundária moderna vêm da escola primária e nela passam os primeiros três anos de sua educação secundária. Para a maioria das crianças, a idade da transferência seria 11 anos, mas algumas iriam um pouco mais cedo. Ao fim do terceiro ano, a passagem para a escola acadêmica seria concedida a todos os estudantes cujos pais se comprometessem a conservá-los ali até completarem 16 anos. A maior parte se transferiria para a *gramtnar school* aos 14 anos; uns poucos, aos 13. Os não transferidos seriam estimulados a permanecer nas escolas modernas até os 15 anos, pelo menos, sendo-lhes facultados cursos de treinamento profissional.

O plano implicava, naturalmente, muitas mudanças, tanto no currículo das *grammar schools* como nos das modernas. Concordou-se em que a escola moderna seria, daí em diante, chamada *High School*, consistindo o novo sistema de: *Primary schools*, *High Schools* e *Grammar schools*. Não há exame externo na conclusão do secundário, mas seu currículo compreende todas as matérias para o *Certificate of Education Examination*. Gradualmente, o novo plano vai se estendendo a outras áreas e tem exigido cálculo meticoloso dos lugares disponíveis num grupo de escolas associadas. Para atender ao período de

transição, cerca de 12% dos selecionados para o *eleven plus* foram encaminhados às *grammar schools* como uma compensação pelos anos de transferência insuficiente das escolas secundárias.

O relatório Haddow talvez se inclinasse a estimular a idéia de que crianças na tenra idade de 11 anos poderiam ser consideradas *jovens*, termo que muitos acham melhor para crianças de mais idade. Os jovens de hoje anseiam por escapar às limitações decorrentes da classificação de "crianças" e tentam, arduamente, ser considerados adultos, o mais cedo possível. Qualquer organização que tenha grande número de crianças nas idades mais baixas pode ter uma atitude arbitrária com elas; estas crianças tomam conhecimento da liberdade que desfruta o jovem trabalhador recém-saído da escola. Isto cria o sentimento de que vivem num ambiente de restrições injustas e desnecessárias distraindo-as dos estudos no período mais importante da vida.

Um dos problemas mais sérios do ensino secundário tem sido a inevitável desproporção entre professôres e alunos nas pequenas ou médias *grammar schools* necessárias para comportar todas as disciplinas da *sixth form*.

Por esse motivo, as autoridades educacionais de Leicestershire concluíram que é melhor igualar a *grammar school* às escolas secundárias particulares (*Public schools*) pelo ingresso de crianças aos 13 ou 14 anos. Com a incorporação das *grammar school* às escolas secundárias, formando um todo, o problema do insucesso por não conseguir aprovação nas primeiras desaparece. A escola secundária resolve o problema dos pais que desejam conservar o filho na escola após os 18 anos.

Insinuou-se, algumas vezes, que a escola compreensiva, com seus 1.500 ou mais alunos, está propensa a fazer de seu diretor um mero administrador e que os alunos se associam em grupos ou *houses* e podem perder um pouco a noção da grande instituição educacional e social de que são parte integrante. È de se considerar que eles estão ainda nos primeiros estágios da evolução.

Leicestershire possui vastas zonas rurais onde já existem escolas próprias, tornando-se necessários grandes prédios e sistema de transporte para estabelecer uma ampla rede escolar. Muitos sentem que o resultado de um sistema compreensivo deve ser o fim da *grammar school*, tipo médio, junto com escolas secundárias modernas. O objetivo do condado é criar, rapidamente, no momento exato e de forma prática, uma educação secundária para todos.

È ainda muito cedo, sem dúvida, para um julgamento do plano ora em execução, quando êle começa a se expandir e sofrer modificações. Os receios dos conservadores não se confirmaram em absoluto. A Comissão Educacional de Leicestershire votou unanimemente pela

expansão do plano a todo o condado, levando em conta que êle oferece melhores condições que o antigo sistema dual (Bi-partite), geralmente adotado no Reino Unido. Dificuldades de ordem técnica, tais como formação de quadros de professôres etc, estão sendo superadas. Qualquer transformação radical no plano da educação primária seguramente conduzirá à reorganização do curso secundário e superior, transformações essas flexíveis, de modo a atender às necessidades do meio.

A velha animosidade para com escolas particulares ou religiosas não ocorre nesta evolução.

No Reino Unido, onde a instrução como indústria existe em larga escala e onde ainda há muito por fazer, é grande a relutância contra a imposição de leis que possam ter efeito restritivo sôbre as iniciativas específicas das autoridades educacionais de cada distrito e dos diretores de estabelecimentos de ensino. Solicitar uma decisão do Parlamento constituirá talvez recurso mais drástico, não será porém o caminho mais indicado para que se operem transformações exigidas no sistema educacional.

ALGUNS ASPECTOS NA EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO *

A análise sistemática do que revelam as estatísticas de ensino é tarefa essencial para se aferir da espécie de presença que vai obtendo a educação escolar em determinada área.

*Em estudo anterior, ** um dos autores desta análise comentou o crescimento estatístico do ensino médio brasileiro, de 1961 a 1962, à base das Sinopses Estatísticas do Ensino Médio, do MEC.*

Busca-se agora, à base de fonte da mesma origem, Sinopse Estatística do Ensino Médio — 1964, comentar certos aspectos estatísticos de nosso ensino médio, no período 1963 a 1964, estabelecendo confrontos e cotejos.

Uma observação preliminar cabe fazer, examinando esse documento-fonte do Serviço de Estatística da Educação e Cultura: é a de que se impõe a conjugação do trabalho de estatísticos e de educadores, para o bom êxito de empreendimentos dessa natureza. Isto visaria à junção das técnicas estatísticas ao conteúdo educacional, acrescentando dimensões e evitando impropriedades ocorrentes no trato do assunto exclusivamente por estatísticos.

° Trabalho elaborado conjuntamente pelos professores Jayme Abreu e Nádia Cunha, da Div. de Estudos e Pesq. Educacionais do C.B.P.E.

⁰⁰ CUNHA, Nádia — Aspectos estatísticos do ensino médio no Brasil — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 92, pág. 186.

Vamos fazer, a seguir, sumária prova de quanto afirmamos. Tentando demonstrar a extensão do grave problema da evasão escolar, alinham-se na Sinopse os quantitativos de matrícula de treze turmas na 1.^a série primária em anos sucessivos, registra-se a matrícula delas na 3.^a série colegial do ensino médio dez anos depois e chega-se assim a uma "evasão" oscilando de 98 a 96,5%. Em verdade não são válidas essas percentagens, *como medida de evasão*, pois é preciso não esquecer a grande percentagem de alunos *reprovados*, que repetem séries, uma e mais vezes, *mas não se evadem* da escola, concluindo o seu curso, embora *com atraso*. Outra referência da Sinopse que não possui validade é a de que o ensino médio teria crescido de "328.868" matrículas, de 1963 para 1964 "(21%)", quando, para chegar a essa equívoca conclusão, se parte de dados não comparáveis: matrícula *geral* em 1964 e matrícula *efetiva* em 1963. Ora, qualquer pessoa familiarizada com educação escolar sabe o que é a ponderável diferença para mais da matrícula geral em relação à efetiva. A mesma Sinopse analisada mostra que essa diferença em 1963 teria sido de 155.733 matrículas, o que representa uma diminuição de 9% na matrícula efetiva em relação à matrícula geral. Ainda outra impropriedade: as matrículas em educandários de ensino médio da "Campanha de Educandários Gratuitos", que totalizariam em 1964, segundo relato-

rio dessa entidade, cerca de 122.000 alunos, são todas elas arroladas como sendo matrícula do "ensino particular". Ora, se juridicamente se trata de uma sociedade civil, não é menos exato que entre 75 e 80% de seus recursos provêm de *fundos públicos*, conforme seus relatórios. Assim sendo, e considerada a extensão dessas matrículas, deveriam elas constituir categoria à parte e, se se deseja creditar, no caso, à manutenção pública e à particular totais de matrículas respectivas, haverá de ser na proporção do que representam os financiamentos público e privado.

Feitas essas considerações preliminares, passemos à análise de alguns aspectos que nos parecem merecedores de destaque na estatística apresentada.

Considerado globalmente (Quadro número 1), o ensino médio teria crescido entre 1963 e 1964, comparadas as respectivas matrículas gerais, de 173.135 matrículas, o que significa um aumento percentual de 10%. Por ciclos didáticos esse crescimento teria sido, em termos relativos, mais acentuado no 2.º ciclo (10,7%) do que no primeiro ciclo (8,9%).

Aspecto digno de destaque é que esse crescimento global se estaria processando muito mais pelas escolas públicas . . (19,6%) do que pelas escolas particulares (3,5%). Merece sublinhado esse aspecto do ensino médio vir passando a ser, gradativamente, mercê de pressões sociais irresistíveis, mais público do que privado. Se, dos totais mencionados na Sinopse estudada, de 1.061.899 estudantes nos cursos particulares e 830.825 nos cursos públicos, se transpõe para a matrícula às expensas públicas 75% das 122.000 matrículas da Campanha de Educandários Gratuitos, só aí já teríamos, em 1964, 922.325 matrículas de

alunos na escola média diretamente financiadas pelos cofres públicos contra 870.399 financiadas particularmente. Destaque-se ainda que esse número .. 870.399 não representa, na totalidade, financiamento particular de matrículas, pois será necessário considerar que nelas estão incluídas mais de *cem mil bolsas públicas* em escolas particulares. Vale destacada essa situação pelo contraste que representa com a de algumas décadas atrás, onde ensino médio era quase sinônimo de ensino secundário e êste, como presença pública, quase se limitava a um ginásio estadual nas capitais de Estado.

O Quadro n.º 1 nos demonstra ainda que correlacionado o crescimento da escolarização com o da faixa etária dos 12 aos 18 anos, em termos relativos, teria crescido a escolarização de 10% e a faixa etária de 3,5%; em números absolutos, todavia, cresceram 388.890 pessoas contra 173.135 matrículas. Em todo o caso, esse aumento percentual acumulado na escolarização, maior do que no contingente demográfico, vem elevando gradativamente a percentagem de alunos escolarizados na faixa etária respectiva, a qual, em 1964, já seria de 16%, quando não passava de 12% em 1962. Note-se todavia que esses 16% ainda estão, melancolicamente para nós, bastante aquém dos 30 e mais por cento da Argentina e Uruguai, por exemplo.

Outro aspecto a ressaltar no Quadro 1 é que o aumento de matrícula na 1.ª série (11,4%) é superior ao aumento percentual do universo analisado, o que é significativo como índice de crescimento da busca da escola, sendo aí ainda mais nítido se processar esse aumento bem mais pelo crescimento da matrícula pública (22,5%) do que pelo da matrícula privada (3,4%).

Cotejando-se o crescimento percentual do ensino médio de 1963 para 1964 (10%) com os registrados em relação a 1960-1961 (11,2%) e 1961-1962 (11,9%), verifica-se que se reduziu o ritmo de crescimento percentual, o que, em termos, é explicável quando crescem os números absolutos.

O Quadro n.º 2 nos mostra, em números absolutos e relativos, como se distribui a matrícula geral em 1964 entre os vários ramos de ensino médio, e em cada um deles, o que representa a matrícula em cada ciclo. Vê-se, por esse quadro, como a escola secundária de 1.º ciclo vem funcionando, com propriedade aliás, como a grande escola comum do 1.º ciclo, matriz não só para a matrícula no segundo ciclo do seu mesmo campo, como também para a do segundo ciclo dos demais ramos técnico-profissionais, sobretudo do comercial e do normal. Verifica-se que, enquanto a matrícula no ensino secundário representa cerca de 83% do total do 1.º ciclo do ensino médio, no 2.º ciclo, a percentagem é de 38% (72% no conjunto).

Os Quadros números 3, 3A e 3B demonstram como cresceram, em números absolutos e relativos, de 1963 para 1964, os vários ramos do ensino médio, por ciclo e por entidade mantenedora. Nos totais, em números relativos seriam os ensinos industrial e agrícola os que mais cresceram (24 e 23%), seguidos do ensino normal (18%), sendo todavia necessário assinalar que esses percentuais se aplicam a números absolutos bastante diferentes. Assim, medido em números absolutos, o crescimento da matrícula no ensino secundário seria muito maior (122.052), seguido do normal (26.847), enquanto nos ensinos industrial e agrícola não

ultrapassaria, respectivamente, 13.466 e 1.988 matrículas.

No que concerne à distribuição por sexo (Quadro IV) há um quase equilíbrio entre as matrículas masculina (970.060) e feminina (922.664) no ensino médio. Por seção de ensino, há aproximadamente contingentes não muito desiguais no ensino secundário com os 713.181 de presença masculina e 654.996 de presença feminina. Já no ensino comercial o naipe masculino domina o cenário em proporção aproximada de dois terços contra um terço, sendo que nos ensinos agrícola e industrial ainda mais se acentua essa desproporção, em termos, aproximadamente, de matrícula de 95% e 80% respectivamente, do total. Já no ensino normal, como é tradicional, invertem-se as situações, representando a matrícula feminina aproximadamente 90% do total. Os mesmos percentuais prevalecem nas conclusões de curso (1963) desses ramos.

Como o país está longe de ser um todo homogêneo em nível de desenvolvimento, não faz sentido o comentário da expansão do seu ensino médio sem correlacioná-la com as várias áreas culturais em que pode o Brasil ser dividido.

Para tal fim usamos (Quadro V) o agrupamento de seus Estados em três zonas culturais e econômicas nitidamente definidas, a saber:

- 1) *Norte-Oeste* — Abrangendo os seguintes Estados e Territórios: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Brasília (DF).
- 2) *Nordeste* — Abrangendo os Estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

3) *Sul* — Com os Estados a seguir: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

À luz desse critério, o Quadro V demonstra que em termos relativos maior teria sido o crescimento no Nordeste (14,6%), mas, em números absolutos, o crescimento de matrículas na Zona Sul (118.983) é substancialmente maior do que o das outras zonas, o que é decorrência não apenas de sua situação demográfica, mas, essencialmente, do seu superior nível de desenvolvimento. Reflita-se quanto a um índice apenas: 85% do consumo de energia elétrica do país, na Zona Centro-Sul.

Outro aspecto interessante a analisar é o da distribuição desses contingentes de matrícula e seu crescimento nas capitais e interior, como medida da interiorização do ensino médio, o que é exposto no Quadro VI.

No universo total verifica-se que o crescimento, em números absolutos e relativos, é bem maior no interior do que nas capitais: 116.718 no interior contra 56.417 nas capitais. Verifica-se igualmente que no primeiro ciclo as matrículas

só teriam crescido, nas *capitais*, no ensino público, ao passo que no segundo ciclo cresceram, no interior, tanto no ensino público como no particular.

O Quadro VII dá, em números absolutos, uma visão da situação da matrícula geral na 4.^a série do 1.^o ciclo (1963) e na 1.^a série do 2.^o ciclo (1964). Nota-se que, salvo no ensino secundário, há substancial diferença para mais na primeira série colegial em relação à 4.^a série ginásial, o que se deverá, em grande parte, à passagem dos alunos da 4.^a série ginásial secundária para a primeira série colegial dos outros ramos de ensino. Verifica-se assim que, como evasão de 1963 para 1964 da 4.^a série do I ciclo para a 1.^a série do II ciclo, o índice é relativamente baixo, mesmo dando-se o desconto da repetência, havendo mais um fenômeno de redistribuição de matrícula pelos vários ramos do ensino médio de II ciclo.

Aí estão, comentados, alguns aspectos atuais, relevantes a nosso ver, na expansão quantitativa do nosso ensino médio. Muitos outros, igualmente importantes, comportariam análise, interpretação e reflexão.

QUADRO I

CRESCIMENTO DA MATRICULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963 PARA 1964 POR ENTIDADE MANTENEDORA E POR CICLO

ENSINO	1963	1964	CRESCIMENTO POR CICLO					
			I	%	II	%	Total	%
Médio Público	694 538	830 825	103 845	19,8	29 442	18,9	136 287	19,6
Médio Particular	1 025 051	1 061 899	23 846	3,0	13 002	5,3	36 848	3,5
TOTAL	1 719 589	1 892 724	130 691	8,9	42 444	10,7	173 135	10,0

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL DO ENSINO MÉDIO E DA
POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL NESTE NÍVEL DE ENSINO
DE 1963 PARA 1964

POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL				MATRÍCULA GERAL	
1963	1964	Crescimento	%	Crescimento	%
11 112 000	11 500 000	388 890	3,5	173 135	10,0

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NA 1.^a SÉRIE DO I CICLO
DO ENSINO MÉDIO, POR ENTIDADE MANTENEDORA

ENSINO	MATRÍCULA NA 1. ^a SÉRIE DO I CICLO		Crescimento	%
	1963	1964		
Público.....	213 896	262 190	48 294	22,5
Particular.....	296 956	307 306	10 350	3,4
TOTAL.....	510 852	569 496	58 644	11,4

QUADRO II

MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO PELOS RAMOS
DE ENSINO, EM 1964

RAMOS DE ENSINO MÉDIO	CICLOS				Total	%	SIGNIFICADO PERCENTUAL DA MATRÍCULA DE CADA CICLO	
	I	% (j)	II	%			I	II
	Secundário.....	1 200 935	82,8	167 242			38,1	1 368 177
Comercial.....	155 217	10,7	114 819	26,1	270 036	14,2	57,5	42,5
Industrial.....	46 127	3,1	22 692	5,1	68 819	3,6	67,1	32,9
Agrícola.....	7 193	0,4	3 102	0,7	10 295	0,5	69,9	30,1
Normal.....	44 212	3,0	131 185	30,0	175 397	9,2	25,2	74,8
TOTAL.....	1 453 684	100,0	439 040	100,0	1 892 724	100,0	76,9	23,1

(j) Percentagem sobre os totais respectivos.

QUADRO III

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963
PARA 1964 POR ENTIDADE MANTENEDORA, RAMO DE ENSINO
E CICLO DIDÁTICO

ENTIDADES MANTENEDORAS	Ciclos	RAMOS DE ENSINO				
		Secundário	Comercial	Industrial	Agrícola	Normal
Pública	I Ciclo	89 594	3 267	8 688	1 205	4 091
	%.....	19,7	16,5	26,9	21,3	15,0
	II Ciclo	12 027	3 226	2 057	660	11 462
	%.....	14,4	20,5	41,4	27,0	23,5
	TOTAL	101 621	6 493	10 755	1 865	15 553
	%.....	18,8	18,2	28,8	23,0	20,4
Particular	I Ciclo	21 563	- 189	893	123	1 456
	%.....	3,3	- 0,1	20,9	55,9	12,7
	II Ciclo	- 1 132	2 478	1 818		9 838
	%.....	- 1,5	2,6	13,0		16,0
	TOTAL	20 431	2 289	2 711	123	11 294
	%.....	2,8	1,0	14,9	55,9	15,5
Crescimento Total		122 052	8 782	13 466	1 988	26 847
%.....		9,7	3,3	24,3	23,9	18,0

QUADRO III-A

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963
PARA 1964 SEGUNDO OS CICLOS DIDÁTICOS E AS ENTIDADES
MANTENEDORAS

	Ciclos	Ensino Médio Público	Ensino Médio Particular	Ensino Médio em geral
Matrícula em 1963	I Ciclo	539 519	783 474	1 322 993
	II Ciclo	155 019	241 577	396 596
	TOTAL	694 538	1 025 051	1 719 589
Matrícula em 1964	I Ciclo	646 364	807 320	1 453 684
	II Ciclo	184 461	254 579	439 040
	TOTAL	830 825	1 061 899	1 892 724
Crescimento de 1963 para 1964	TOTAL	106 845	23 846	130 691
	I Ciclo	19,8	3,0	8,9
	%.....	29 442	13 002	42 444
	II Ciclo	18,9	5,3	10,7
	%.....	136 287	36 848	173 135
	TOTAL	19,6	3,5	10,0
%.....				

QUADRO III-B

CRESCIMENTO DA MATRICULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963
PARA 1964 PELOS RAMOS DE ENSINO

ENSINO	1963	1964	Crescimento	%
Normal	148 550	175 397	26 847	18,0
Secundário.....	1 246 125	1 368 177	122 052	9,7
Comercial	261 254	270 036	8 782	3,3
Industrial	55 353	68 819	13 466	24,3
Agrícola	8 307	10 295	1 988	23,9
TOTAL	1 719 589	1 892 724	173 135	10,0

QUADRO IV

PRESENÇA FEMININA NA MATRICULA GERAL NO ENSINO MÉDIO
EM 1963 E 1964 E NAS CONCLUSÕES DE CURSO EM 1963

RAMOS DE ENSINO	1963							1964		
	Matrícula				Conclusões de Curso			Matrícula		
	Entidade Mantenedora	Total	Feminino	%	Total	Feminino	%	Total	Feminino	%
Secundário.....	Pública	537 702	244 898	45,5	65 572	31 864	48,4	639 323	296 424	46,3
	Particular...	703 423	344 573	48,6	104 507	52 805	50,5	728 854	358 542	49,1
Comercial	Pública	35 501	12 551	35,3	4 275	1 486	34,4	41 994	15 255	36,3
	Particular...	225 753	73 378	32,5	37 616	12 616	33,5	228 042	74 604	32,7
Industrial	Pública	37 261	9 497	25,4	3 729	893	23,9	48 016	13 374	27,8
	Particular...	18 0092	3 561	19,6	1 633	344	21,0	20 803	4 288	20,6
Agrícola	Pública	8 037	412	5,0	1316	46	34,9	9 952	654	6,5
	Particular...	220	37	16,8				343	66	19,2
Normal	Pública.....	75 987	64 986	85,0	14 397	13 229	95,1	91 540	76 918	84,0
	Particular...	72 563	69 991	96,4	17 264	16 762	97,1	83 857	80 359	95,8

QUADRO V

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963
PARA 1964 POR ZONA ECONÓMICO-CULTURAL

ZONAS	1963	1964	Crescimento	%
NORTE-OESTE				
Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Brasília	116 503	130 504	13 901	11,9
NORDESTE				
Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia	275 320	315 571	40 251	14,6
SUL				
Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul	1 327 666	1 446 649	118 983	8,2
TOTAL	1 719 589	1 892 724	173 135	10,0

QUADRO VI

CRESCIMENTO DA MATRICULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963
PARA 1964 NAS CAPITAIS E NO INTERIOR SEGUNDO OS CICLOS
DIDÁTICOS E AS ENTIDADES MANTENEDORAS

	ANO	ENSINO PÚBLICO						ENSINO PARTICULAR					
		I Ciclo	Cresci- mento %	II Ciclo	Cresci- mento %	Total	Cresci- mento %	I Ciclo	Cresci- mento %	II Ciclo	Cresci- mento %	Total	Cresci- mento %
Capitais	1963	208 555	40 488 19,4	79 280	15 068 17,7	287 835	55 556 19,3	353 322	-922 0,2	128 050	1 783 1,3	481 372	861 0,1
	1964	249 043		94 348		343 391		352 400		129 833		482 233	
Interior	1963	330 964	66 357 20,0	75 739	14374 18,9	406 703	80 731 19,8	430 152	24 768 5,7	113 527	11 219 9,8	543 679	35 987 6,6
	1964	397 321		90 113		487 434		454 920		124 746		579 666	

QUADRO VII

COTEJO DA MATRICULA GERAL DA 4.^a SÉRIE DO I CICLO
E DA 1.^a SÉRIE DO II CICLO

RAMOS DE ENSINO	1963	1964	Diferença	%
	4. ^a Série I Ciclo	1. ^a Série II Ciclo		
Secundário	168 542	80 243	— 88 599	— 52,4
Comercial	22 095	50 251	28 164	127,4
Industrial	4 388	10 646	6 258	142,6
Agrícola	886	1 510	624	70,4
Normal	6 806	56 950	50 144	736,7
TOTAL	203 017	199 608	— 3 409	— 1,6

LE CORBUSIER E O BRASIL

A Imprensa internacional registrou, com destaque, o desaparecimento, a 27 de agosto último, de Le Corbusier, líder do movimento criativo na arquitetura contemporânea e que fêz escola entre nós.

Autor do esboço original para o Edifício-sede do Ministério da Educação na Esplanada do Castelo e arquiteto da Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris, Le Corbusier deixou traços marcantes de sua intuição plástica na paisagem brasileira.

Associando-se às homenagens que lhe têm sido prestadas, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS divulga o depoimento de Péricles Madureira de Pinho, que orientou os trabalhos de construção da Casa do Brasil em Paris, bem como o elogio fúnebre proferido por André Malraux em nome do Govêrno francês.

DEPOIMENTO DE PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Charles Edouard Jeanneret, nascido em outubro de 1887 em La-Chaux-des-Fonds, Suíça, morreu aos 27 de agosto de 1965 com o nome universalmente conhecido de Le Corbusier. Com êle desapareceu a figura mais alta da arquitetura universal. Pela originalidade, força inovadora e o que significou nos tempos atuais, sua obra mereceu a qualificação de genial também pela identificação com o espírito da época. Não só

os cânones artísticos foram renovados. A atmosfera social, que respira o mundo desde o início deste século, participa da inspiração e invenção de Le Corbusier.

No Brasil, nos últimos quarenta anos, foi êle considerado o mestre dos jovens arquitetos e o patrono dessa nossa contribuição marcante à civilização dos dias atuais, que é a arquitetura brasileira. Desde 1929, Oscar Niemeyer, Lúcio

Costa e outros entraram em contato com Le Corbusier, inspirados em suas idéias revolucionárias, foram criando nossas soluções.

Quando o Ministro Gustavo Capanema, em 1936, cogitou de um projeto de Cidade Universitária e de instalar o Ministério da Educação em edifício próprio, convidou Le Corbusier a vir ao Brasil dirigir os planos iniciais. Dele o traço primeiro do Palácio da Esplanada do Castelo, que passou a constituir um monumento de arte moderna, marco inscrito em enciclopédias e livros especializados como precursor de uma nova era arquitetônica. Nesse edifício imponente, vêem-se aplicados os princípios estabelecidos no livro de Le Corbusier *Vers une Architecture*, datado de 1923. Tôda sua poética de construção está ali presente. A "ligação visual e sensitiva entre os espaços, interior e exterior", "o respeito ao pedestre e ao tráfego do solo livre", impondo os pilotis pois "a natureza não deve ser violada pela usurpação de seus espaços com blocos de habitação". A fachada livre, a janela em comprimento, o teto jardim, tudo isso se integra à concepção urbanística de Le Corbusier, para a qual cada unidade de habitação não é um edifício e sim um verdadeiro núcleo urbano.

O "amor da harmonia e a fé indefectível na pura, intensa e matemática exatidão da beleza" dificultaram sempre pelo peso da rotina a obra de um homem que confessava serem suas pesquisas e seus sentimentos dirigidos para o principal valor da vida — a poesia. Nunca perdeu, entretanto, a noção da realidade, tanto que para êle "todas as coisas na vida são de natureza biológica. A biologia de um projeto é tão necessária, tão evidente quanto a de um ser da natureza. Habitar, trabalhar, ativar o corpo e o espírito, circular, são acontecimentos

paralelos aos sistemas circulatório, nervoso e respiratório".

Para Le Corbusier não há o que convencionalmente se chama decoração. Os ambientes estão intimamente ligados à construção. Êle pôs a marca de sua teoria estética também nas cores e nos móveis. "Desenhar deve servir para ver claro e não para mistificar. A côr ajuda a qualificar, a especificar, a mostrar, a obrigar a ver, ajuda a ler e a compreender". A tais princípios Le Corbusier foi sempre de uma fidelidade absoluta. Quando aos dezessete anos construiu sua primeira casa, ainda na vila natal, e lhe foi dito que o prédio não se conciliava com a paisagem, êle retrucou com prontidão e eloquência: — "A paisagem é que não se concilia com a casa". A convicção de que tinha uma mensagem a transmitir, essa que não se confunde com a vaidade dos presumidos, está assim neste primeiro lance da vida profissional de Le Corbusier. E quando, poucos anos depois, já em Paris, se rebelou contra o professor de arquitetura, demonstrando a inadequação de seus métodos, já é o revolucionário que se apresenta no cenário em que viria a lutar durante meio século.

O plano urbanístico de Paris, de sua autoria, foi considerado absurdo. Mas a capital do Paquistão é obra sua, e nossa Brasília tem muito do seu espírito. Escolhendo a capital da França para nela viver e agir, quis exatamente enfrentar a reação conservadora dos meios artísticos na sua fortaleza de maior resistência.

A influência de suas concepções, embora irradiasse do famoso atelier da "Rue de Sèvres", atingiu sempre regiões distantes — o Brasil, a Índia, o Japão... A França não aceitou prontamente a revolução do seu filho adotivo.

Em 1936, Le Corbusier construíra, na Cidade Universitária de Paris, o pavilhão da Suíça. Era a primeira obra sua na capital francesa. Não tem o arrojo da Casa do Brasil que viria a construir, ali, em 1959. Ao nos mostrar, tantos anos depois, as árvores frondosas que envolvem o Pavilhão Suíço e impedem a vista para a movimentada avenida da "Port de Gentilly", acrescentava com fina ironia: — "Eles são gentis, quizeram com esta cerca natural impedir que o público contemplasse meu trabalho". Assim referia-se aos urbanistas e arquitetos da "cite universitaire", que, com o mesmo espírito, tantos empecilhos puseram ao projeto da Casa do Brasil.

Foi exatamente esse projeto que nos pôs em contato com Le Corbusier, em 1954. Um ano antes, durante uma sessão da Assembléia Geral da UNESCO, fomos à "cite universitaire", introduzidos por Paulo Carneiro, desenterrar o projeto de construção de um pavilhão brasileiro. Cumpríamos expressas recomendações do Ministro Simões Filho, titular da Pasta da Educação e Cultura, que desejava marcar sua passagem pelo Ministério com a realização sonhada, desde 1925, por Souza Dantas.

Não foi fácil convencer às autoridades francesas de que desta vez havia determinação de executar a tarefa. Lúcio Costa achava-se em Paris e a coincidência muito nos ajudou. Numa tarde de rigoroso inverno, com pouca luz e muita neve, fomos ao local onde hoje está construída a Casa, com Paulo Carneiro e Lúcio Costa. Era um montão de entulho em frente à Casa da Noruega, ainda não concluída. Lúcio, ao apresentar o primeiro anteprojeto, sugeriu que se confiasse ao escritório Le Corbusier seu desenvolvimento e a execução da obra. Tínhamos carta branca do Ministro e nos foi fácil assumir todos os compromissos.

Meses depois voltamos a Paris para as providências necessárias à construção. Paulo Carneiro nos leva ao atelier da "rue de Sèvres", num primeiro contato com o homem sabidamente difícil, quase inabordável. Ali estava êle, há longos anos, entre as arcadas de um velho convento, que divisões de emergência transformaram em escritório permanente. Alto, corpulento, olhos fusilantes atrás de óculos poderosos, sua fala mansa e esquiva nada tinha de atrativa. Poucos palavras e pouca confiança em nossos planos de trabalho foi o que revelou de início. Daí por diante e até 1959, quando inaugurada a "Casa", nossos contatos se amiudaram e raramente foram agradáveis e tranqüilos.

O homem tinha uma absoluta confiança no que êle chamava "Sua revolução". Não admitia sugestões nem reparos a sua criação artística. Para êle nenhuma importância tinha quem pagava a construção ou representava o governo que encomendara a obra. Era brutal na defesa das suas inspirações e seus auxiliares não tinham voz perante êle. "Mr. Le Corbusier n'est pas commode", dizia-nos seu principal assessor, prevenia-nos da arrogância, rispidez e aspereza que tínhamos de suportar.

Concluído o projeto, a batalha para sua aprovação pelos arquitetos da cidade universitária de Paris foi das mais árduas. Conservadores na sua maioria, indagavam o que tinha o Brasil com as "extravagâncias do Sr. Le Corbusier". Sugeriam abertamente que outro projeto fosse elaborado no estilo português, que para eles era o que se conciliava com a paisagem da "Cite". Nossa resistência foi absoluta. Recordamos a dramática audiência entre Paulo Carneiro e o Presidente da "cite universitaire", André François Poncet. O antigo embaixador e membro da Academia Francesa rendeu-se afinal aos argumentos

do nosso representante junto à UNESCO e deu instruções aos técnicos da Fundação para aceitarem o projeto. É que Paulo fora terminante: "Le Corbusier ou nada".

A burocracia francesa é das mais complicadas. E o projeto transitou por dezoito organismos diferentes. Em todos os trâmites as dificuldades principais eram por se tratar de Le Corbusier. A Experiência de Marselha com a sua "ville radieuse" ainda mais indisputava a opinião pública com o gosto e o colorido do famoso arquiteto. A construção era definida por todos como um mostrego a ser evitado, nas linhas sóbrias e clássicas de Paris.

O início das obras, não dirigiu pessoalmente, mas ao começarem os arremates, tudo era com êle e sua presença tornou-se diária no "chantier". E ai de quem lhe fizesse o menor reparo às preferências, às soluções por êle adotadas. Repelia com a maior energia. Entre os dentes, com restaurações a ouro muito visíveis, rugia frases que eram agressivas, mordazes, no mínimo irônicas. Se aos mortos só se deve justiça, aos gênios devem-se todas as minúcias de caráter. Queremos, por isso, depor sobre a figura de Le Corbusier, dizendo de sua maneira de ser e não sob o convencionalismo do elogio póstumo. Tôda sua obra é baseada na franqueza e tôda ela exprime o horror ao postiço e ao convencional. Essas características devem pois inspirar os que deponham sobre êle.

As autoridades brasileiras que tiveram responsabilidade na construção da Casa do Brasil foram irrepreensíveis no defender a liberdade total de Le Corbusier, na concepção e realização do projeto. Não faltaram insistências e sugestões para que se exigisse a alteração

disso ou daquilo. Mas tanto o Ministro da Educação (Clóvis Salgado) quanto o Embaixador em Paris (Alves de Souza) resistiram a tudo e nunca chegou ao estranho homem da "rue de Sèvres" qualquer restrição ao trabalho que realizava.

Gilberto Amado, também de imprevistos geniais, recusou certa ocasião, em Paris, travar relações com alguém que derrubara uma parede da Casa do Brasil, já em funcionamento: "Uma pessoa que não é arquiteto se julgar com direito a corrigir o trabalho do maior dos arquitetos... é capaz de querer *endireitar*, sem ser poeta, nem francês, os versos de Racine".

o o o

Depois de uma longa ausência no Brasil, voltamos a Paris investidos da função de diretor da "Casa", cuja construção estava próxima do seu término.

Le Corbusier nos recebeu com sua maneira habitual: "O Sr. vem tão cedo talvez para dar, no seu país, a impressão de que as obras só terminarão com sua presença". Num esforço de paciência e contenção, explicamos que havia muito o que fazer para instalar a "Casa". Discutir o regulamento com as autoridades universitárias de Paris, recrutar o pessoal, planejar a biblioteca, etc. Outra dificuldade foi a permissão para ocupar a residência do Diretor, antes de concluído o edifício principal. Êle só admitia gente morando, quando tudo estivesse pronto. O interesse de instalar todos os serviços nos impelia para lá o mais cedo possível. Conseguimos afinal, dois meses antes da inauguração, mudarmos do hotel para o pequeno pavilhão da "Port de Gentilly", ligado por um corredor de vidro ao edifício da "Casa". Não sem o protesto de Le Corbusier, que nos dizia entre dentes: "Vous desirez pousser les ouvriers".

O representante do governo brasileiro era para êle, como todo proprietário de obra, um adversário a temer e conter. Poucas as sugestões aceitas. Tudo era nele original e próprio. Nada de intervenções alheias. A ambientação foi por êle dirigida. Móveis de cimento bruto por êle desenhados. Até na residência do Diretor a escolha de mobiliário, cortinas, jarros, objetos, tudo obedeceu a seu gosto. Surpreendeu-se quando viu já comprados o aparelho de jantar e o serviço de cristal. Considerou-os desdoantes. . .

Le Corbusier cada vez mais foi se empolgando pela obra e a ela transmitia a força e a franqueza do seu temperamento artístico. Outro aspecto a ser ressaltado era seu absoluto rigor em assuntos de dinheiro e de contas. Tudo muito preciso e muito claro. Aplicava a si mesmo princípios de austeridade e vivia como um asceta, sem a menor concessão ao luxo, nem mesmo ao conforto. Quando saía daquela longínqua porta de Paris, onde se construía o edifício, nem mesmo nos dias de chuva e de neve permitia que se lhe chamasse um táxi. E retrucava ao solícito auxiliar: "Vocês se amolecem no conforto, as maiores inspirações para o meu trabalho me vêm quando, na segunda classe do metrô, sinto-me apertado pela multidão".

De fato, suas concepções arquitetônicas, segundo êle próprio declarava, eram de que se deveria construir para os homens, em maior número, e não "para os reis e para os deuses como fazia a arquitetura antiga". A nós do Brasil chamava sempre a atenção que estávamos fazendo "uma casa para estudantes". "Eles aqui deverão ter o necessário para o

trabalho intelectual — espaço, luz, instrumentos — jamais a organização do conforto e do lazer". Ainda acrescentava: "Vocês querem mimar estes rapazes. Eles precisam de certa aspereza que convide ao esforço e à concentração intelectual".

Ao mesmo tempo que construía a Casa, Le Corbusier tinha a seu cargo, em Lyon, a construção do convento dos dominicanos, em La Tourette. Visitando as duas obras, depois de concluídas, tem-se a impressão que uma influiu sobre a outra. A nossa tem muito de convento, a outra tem algo de casa de estudante. Quando jornalistas franceses nos interrogaram sobre os motivos que levaram o Brasil a escolher Le Corbusier, revolucionário, para construir um edifício representativo de sua cultura, nós, um país católico, a resposta foi de que, pouco versados em filosofia, transferíamos a pergunta aos dominicanos de Lyon. O que eles respondessem subcreveríamos de bom grado. E assim nos descartamos de uma embaraçosa indagação e ao mesmo tempo fazíamos a melhor defesa de Le Corbusier ante a insinuação de subversivo, como hoje se diria.

Quando se iniciou a construção de Brasília, Le Corbusier não ocultou o ciúme de não ter sido chamado, êle que se sentia tão próximo do Brasil e de sua arquitetura. Só mesmo as figuras de Oscar Niemeyer e de Lúcio Costa, à frente do empreendimento, o reconciliariam com a suposta ingratidão.

O período final, dos arremates da obra, foi o de maiores antagonismos entre nós e o bravo e genial artista. Nem mesmo o acompanharmos nas inspeções êle

aceitava tranqüilamente: "O Sr. dá idéia de polícia me perseguindo", dizia-nos áspero, contornando nossas constantes perguntas. Tínhamos a consciência de estar ante uma das maiores figuras do nosso tempo. E isso nos dava a paciência e a contenção necessárias para suportar as agruras de um temperamento difícil. Entre as figuras humanas com que tivemos contato, naqueles anos de 50, em Paris, a dele e a de Malraux vieram logo após a de Monsenhor Roncalli, o então núncio apostólico, pouco depois João XXIII. Em grandeza e espírito criador. É o velho parentesco entre anjos e demônios. Le Corbusier era realmente satânico no físico e na impetuosidade de que se revestia, de posse de todas as suas forças. Lembramos a tarde em que lhe foram pedidas as cores para o grande "hall" do edifício. Éramos um grupo de 8 a 10 pessoas. O administrador das obras insistia que tudo estava parado aguardando que lhe fossem indicadas as tonalidades a serem postas nas paredes. Le Corbusier de repente enfureceu-se: "Todos para fora daqui, não posso raciocinar diante de tanta gente. Deixem-me só". Saímos cabisbaixos e o vimos levantar aos ares uma pequena cadeira, jogá-la violentamente no meio do salão, e montar no espaldar como se domasse um potro brabo. Lápis e papel em punho, escrevia então as indicações para o violento contraste de cores, que lá está no andar térreo da Casa do Brasil. Uma parede azul, outra vermelha, outra preta e ainda uma amarela. O momento impetuoso da escolha terá influído no contraste dos coloridos ali fixados?

Conflito típico de duas culturas foi a reação de Le Corbusier ao lhe pedirmos a placa indicativa da Casa do Brasil e a inscrição inaugural. Respondeu-nos quase violento: "Nestas paredes não há lugar para letreiros. Ninguém duvidará,

ao entrar neste parque, que a Casa é do Brasil e foi por mim construída". Confiava nas duas legendas: a do nosso País e a dele. Diria melhor, de Le Corbusier e do Brasil. Esgotados todos os nossos argumentos, o provocamos com uma frase que o levou ao desespero: "Em nosso país é mais importante a placa inaugural que o edifício". No auge da exaltação, nos retrucava: "O Senhor injuria sua Pátria". Mas no dia seguinte trouxe-nos a solução artística. Duas placas de metal esmaltadas seriam apostas a blocos de cimento. Uma na relva do parque com a designação "Casa do Brasil" e outra com a inscrição comemorativa, à entrada do edifício.

Ressalvara-se a originalidade criadora do artista e a cautelosa minúcia do administrador, que procurava representar os moldes culturais do seu meio.

Na véspera da inauguração, Malraux, Ministro da Cultura, visitou o prédio que, no dia seguinte, seu colega da Educação, o engenheiro Bulloche, receberia solenemente do Ministro Clóvis Salgado. Malraux teve momentos de êxtase ante os achados de Le Corbusier. Abraçou-o repetidamente. Vimo-lo de joelhos, fechando um olho, descobrir ângulos novos numa das escadas mais originais da construção. E foi esse mesmo Malraux, tão empolgado pela criação artística de Le Corbusier, quem levou seus despojos para o pátio do Louvre, onde pela primeira vez se rendia tais homenagens. Era o preito final a quem, saiu clássico, dali do antigo palácio dos reis de França, quem vivera como um autêntico revolucionário. Oscar Niemeyer, Lúcio Costa e Juscelino Kubitschek lá estavam. E não faltaram no elogio fúnebre, proferido por Malraux, referências ao Brasil. Le Corbusier, tão ligado em vida ao nosso país, teve na sua apoteose final a nossa presença.

A PALAVRA DE MALRAUX

No momento em que o governo decidia prestar a Le Corbusier a homenagem solene da França, recebia o seguinte telegrama:

"Os arquitetos gregos, com profunda tristeza, decidem delegar seu presidente às exéquias de Le Corbusier para depositar sôbre seu túmulo a terra da Acrópole."

E ontem: "A Índia, onde se encontram algumas das obras-primas de Le Corbusier e a capital que êle construiu, Chandigarli, verterá sôbre as suas cinzas a água do Ganges numa suprema homenagem ."

Eis, pois, a eterna desforra.

É belo que a Grécia esteja presente nesta quadra ilustre, ordenada sucessivamente por Henrique II, Richelieu, Luiz XIV e Napoleão, e que, esta noite, a deusa pensativa incline lentamente a lança sôbre êste ataúde.

É belo que estejam igualmente presentes os mandatários dos templos gigantes e das grotas sagradas, e que esta homenagem seja a homenagem dos elementos. Porque é a um símbolo fraterno que se dirigem tais símbolos.

Le Corbusier teve grandes rivais, alguns dos quais dão-nos a honra de estar presentes, e outros estão mortos, mas nenhum marcou com tamanha força a revolução da arquitetura, porque nenhum deles foi, por tanto tempo, tão pacientemente, insultado.

A glória alcança através do ultraje o seu brilho supremo, e tal glória dirigia-se

Discurso proferido na cerimônia do Grand Carre do Louvre, em tradução do arquiteto Lúcio Costa, para o *Correio da Manhã* de 18-9-1965.

mais à obra do que à pessoa que mal se lhe prestava. Depois de haver, por tantos anos, tomado como *atelier* o extenso corredor de um convento fora do culto, o homem que concebera capitais morre numa cabana solitária. Os banhistas que trouxeram o corpo do velho nadador ignoravam que se chamasse Le Corbusier. Mas talvez lhe houvesse agradado saber que, quando o viam, cada dia, descer rumo ao mar, o chamavam o *antigo*.

Foi pintor, escultor e, mais secretamente, poeta. Não se bateu nem pela pintura, nem pela escultura, nem pela poesia: bateu-se tão-só pela arquitetura. E o fêz com uma veemência jamais repartida porque somente a arquitetura se afinava à sua esperança confusa e apaixonada do que pode ser feito para o homem.

A sua frase famosa: "Uma casa é uma máquina de morar", não o define.

O que o define é: "A casa deve ser o escrínio da vida", a máquina de *jazer feliz*. Êle sempre sonhou com cidades. Os seus projetos de "urbanização radio-sa" são torres crescidas num imenso jardim. Esse agnóstico construiu a igreja e o convento mais impressionantes do século. Êle dizia, no fim de sua vida:

"Trabalhei em favor daquilo que os homens de hoje mais têm precisão: o silêncio e a paz"; e o principal monumento de Chandigarh deveria ostentar gigantesca *mão aberta* sôbre a qual viriam pousar os pássaros do Himalaia. A "mão da paz" não foi colocada no seu lugar ainda...

Esta nobreza, por vezes involuntária, acomodava-se bem às teorias tantas vezes proféticas e quase sempre agressivas, de uma lógica arrebatada, que são parte dos fermentos do século. Tôda

teoria é condenada à obra-prima ou ao olvido. Estas, porém, conferiram aos arquitetos a grandiosa responsabilidade que hoje lhes cabe: a conquista, pelo espírito, das sugestões da terra. Le Corbusier mudou a arquitetura — e o arquiteto. Eis por que foi dos primeiros inspiradores dêste tempo.

Havia nele um criador que não podemos separar do teórico, mas que não se confunde com êle. Digamos que um era o irmão gêmeo do outro. Le Corbusier foi, antes do mais, o artista que disse em 1920: "A arquitetura é o jogo sábio, correto e magnífico dos volumes sob a luz". E, mais tarde: "Possam estes conceitos revelar a vossa fina sensibilidade sob a sua rudeza." Êle inventava, tanto em nome da função como da lógica, formas admiravelmente arbitrárias. Oponha-se, naturalmente, ao *décor* de fim do século, e eliminava o ornato. Mas a simples destruição do estilo candelabro teria bastado, quando ainda se esperavam dele massas geométricas, a suscitar a prova de Ronchamp batida pelas nuvens dos Vosges? A sua austeridade reencontrava ali a alma das basílicas românicas.

Êle parecia esquecer, mas não esqueceu jamais, que suas casas não eram apenas casas, que suas cidades imaginárias não eram tão-sòmente cidades, e que Chandigarh era outra coisa além da capital do Pendjab. Êle explicou poderosamente aquilo que amava, razão por que os arquitetos gregos mandam a Terra da Acrópole "ao homem que sentiu e amou a Grécia". Mas não foram os seus escritos que revelaram a fraternidade secreta da Grécia e da Índia: foi Chandigarh. Não foram as suas teorias que tornaram patente o grande e profundo parentesco das diferentes formas que assume a arquitetura; são as suas obras.

Ao dizer, com razão, que as ruas não foram feitas para os automóveis mas para os pedestres e cavaleiros, revelava uma linguagem milenar. Como anunciasse o futuro, êle metamorfoseava todo o passado dos mortos, para trazê-lo aos vivos...

Le Corbusier, vós que eu vi tão comovido pela homenagem filial do Brasil, eis aqui a homenagem do mundo. . .

No Japão o dia começa e as seis cadeias de televisão projetam o vosso Museu de Tóquio; a alvorada aponta na Índia onde os pássaros de Chandigarh esvoaçam sôbre os vossos monumentos, enquanto os nossos pardais adormecem sôbre a igreja de Ronchamp. Do outro lado da terra, o Ministério do Rio, a epopéia de Brasília vão acender-se na noite. . .

Como o cortejo das mulheres da Índia levando a terra para o pedestal vazio da mão da paz, com o gesto das carregadoras de ânforas, eis aqui, um por um, o presidente Kubitschek, que fêz surgir Brasília dos planaltos desertos e que vos exalta, "visionário da arquitetura, com os seus discípulos Niemeyer e Costa" (não são vossos discípulos, mas são vossos filhos). Niemeyer, o arquiteto dos palácios de Estado da América Latina, acaba de dizer: "Êle foi o maior gênio da arquitetura contemporânea." "E eis aqui Costa, que delineou o maior conjunto urbano do mundo, vindo para acompanhar o vosso esquife desde a trágica praia.

Eis a sua filha e aluna, que armou o vosso catafalco. Eis os arquitetos da Grécia e os da Índia.

Eis a mensagem de Aalto, que transformou a Finlândia; a da Inglaterra, que diz: "Não há um só arquiteto de menos

de sessenta anos que não lhe tenha sofrido a influência." Eis a dos soviéticos: "A arquitetura moderna perdeu o seu maior mestre." Eis a de Neutra, a dos arquitetos americanos que lamentam o que ainda vos teria sido possível fazer.

Eis a voz do presidente dos Estados Unidos: "A sua influência era universal e os seus trabalhos têm uma carga de perenidade raramente atingida."

E eis, enfim, a França — aquela que tantas vezes o desconheceu, aquela que trazíeis no coração quando escolhestes

tornar-vos de novo francês depois de duzentos anos — que vos diz pela voz do seu maior poeta: "Eu te saúdo no limiar severo do túmulo."

Adeus, meu velho mestre e meu velho amigo.

Boa noite. ..

Eis aqui a homenagem das cidades épicas, as flores fúnebres de Nova York e Brasília.

Eis aqui a água sagrada do Ganges e a terra da Acrópole.

REUNIÃO TÉCNICA SÔBRE PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO

Com a participação de 19 delegações dos países americanos, entre elas a do Brasil, representada pelo Prof. Armando Hildebrand, diretor do Ensino Industrial, e Pe. José de Vasconcelos, pelo Conselho Federal de Educação, foi promovida pela União Pan-Americana e Secretaria de Educação da República do México, na cidade do México, de 14 a 26 de junho último, a Reunião Técnica sôbre Planejamento do Ensino Médio, com a presença de 70 delegados.

A Reunião foi convocada com o propósito de analisar a situação do ensino

médio na América Latina, com especial referência ao planejamento integral da educação relacionado com as necessidades de pessoal para execução dos planos de desenvolvimento, estudar seus aspectos técnicos e administrativos e as bases de um programa interamericano de modernização do ensino médio.

Do Informe expedido pela Secretaria da Reunião, divulgamos as exposições constantes do Tema II — "Bases para o planejamento da ampliação e renovação do ensino médio" e III — "Organização do ensino médio":

BASES PARA O PLANEJAMENTO DA AMPLIAÇÃO E RENOVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

FATÔRES BÁSICOS

1. Ao considerar os fatôres que devem ser levados em conta no processo de planejamento, ampliação e renovação do ensino médio, a Reunião salientou que o conteúdo de uma política educativa deve ser fixado de modo a responder, com oportunidade e eficiência, às transformações de estrutura da vida econômica e social. Esta política, objetivo principal do processo de desenvolvi-

mento, é entendida sobretudo pelos seguintes elementos que a configuram:

- a) modificação de estrutura ocupacional em favor das atividades industriais;
- b) elevação da capacidade humana para utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos na produção;
- c) melhoria das condições humanas da população, incluindo-se a participação ativa da comunidade nas principais decisões sociais.

As exposições foram traduzidos do espanhol por Maria de Lourdes Pereira Corrêa, assistente de educação do C.B.P.E.

2. Considerando-se que o homem é o fator principal do desenvolvimento,

tem-se como necessário que o planejamento educacional no conjunto e o do Ensino Médio de modo especial partam do conhecimento da realidade social e econômica, no âmbito em que os planos se irão realizar.

Por outro lado, o processo mesmo de desenvolvimento impõe ao sistema educacional o problema de favorecer às novas gerações elementos de caráter cultural e cívico, na mais ampla das acepções, e o da capacidade requerida para adaptar-se e atuar no meio (verificando e aperfeiçoando a convivência humana nacional e internacional), tendo em vista a paz e a independência nas circunstâncias impostas pelas economias em desenvolvimento, de um lado, e, de outro, bases mais sólidas de conhecimento para compreender o mundo científico e tecnológico, assim como todas as habilitações que permitem desempenhar uma atuação mais produtiva.

Com base nessas considerações, a Reunião conclui:

- a) Para que o processo de planejamento, ampliação e renovação do ensino médio alcance os resultados desejáveis, é necessário partir da premissa de que a ação educacional se há de realizar condicionada pelos fenômenos que configuram a realidade social e econômica da área em que ocorrerá, particularmente os fenômenos característicos do desenvolvimento.

A fim de que essa norma possa adquirir uma expressão concreta, é indispensável que as entidades encarregadas de tal planejamento possam dispor dos informes necessários ao conhecimento e avaliação do grau de desenvolvimento alcançado e previsível, em especial no que se refere às suas manifestações

quanto ao nível tecnológico em que se acham situados os diversos grupos da população.

- b) Competindo ao ensino médio participar e influir na aceleração do processo do desenvolvimento, em suas expressões mais significativas, as instituições encarregadas do planejamento desse nível de ensino deverão considerar a necessidade da sistematização do processo educacional de acordo com a evolução científica e tecnológica e transcendendo às exigências estritamente sociais, a fim de produzir um novo tipo de homem dotado de cultura integral, capaz de compreender e interpretar o fenômeno científico e sua aplicação tecnológica; de estimular e apreciar o progresso; de ser flexível às mudanças; de revelar uma atitude criadora.

A expressão prática desta recomendação implica, para o planejador do ensino médio, considerar, no que se refere aos aspectos qualitativos do planejamento, a necessidade de introduzir nos planos e programas de estudo correspondentes a esse nível maior conteúdo científico e tecnológico.

3. Entre os elementos da realidade social e econômica de maior significação que o planejador de ensino médio deveria considerar, assinalou-se, de maneira muito especial, o que se relaciona com as diferenças existentes entre as áreas rurais e urbanas do ponto-de-vista do nível de vida, da produtividade e dos serviços sociais, particularmente quanto ao acesso à educação. É evidente serem as zonas urbanas de maior aglomeração demográfica, de mais alto grau de desenvolvimento econômico e social, melhor equipadas, a partir do 1.º ciclo do ensino médio, que as zonas

rurais, constituindo no conjunto da América Latina elevada proporção, dispondo de recursos muito limitados para desenvolver, em seu próprio meio, o ensino formal.

Diante dessas circunstâncias, a Reunião concluiu que o planejador de ensino médio, ao indicar as medidas de ordem político-administrativa indispensáveis à formulação e execução do plano, deveria prestar maior atenção à conveniência de oferecer à população campesina elementos culturais, cívicos, científicos e tecnológicos e habitações necessárias, contribuindo para a melhoria social dessa população.

Por outro lado, salientou-se que a política educacional não pode ser traçada com critérios uniformes para todo um país, uma vez que haverá necessidade de examinar um a um os fatores de ordem social e econômica correspondentes às diversas regiões, a fim de que a planificação educativa tenha sua expressão própria em função do grau de desenvolvimento das várias regiões do país. O planejador da educação deve evitar qualquer investimento que não esteja plenamente justificado na ordem econômica, entendida esta não somente no que se refere ao processo geral de desenvolvimento, mas, também, quanto ao rendimento da própria educação.

Isso obriga o planejador a um maior esforço de imaginação ao projetar novas formas de educação (ou ensino) para a população rural e zonas mais atrasadas de um país, tomando em consideração que no processo de planejamento se deve evitar que o desenvolvimento educacional naquelas regiões seja concebido, necessariamente, como uma reprodução fiel da estrutura educativa e das características do sistema em áreas mais adiantadas.

4. Deu-se especial destaque ao fato de que nos planos de desenvolvimento — neles incluindo o montante da despesa pública e privada destinada aos diversos aspectos da vida econômica e social — deve figurar uma resolução sobre a despesa com o ensino, demonstrando ter o investimento material maior significação no aprimoramento dos recursos humanos, quando acompanhado de um investimento de igual importância política.

Desse modo, a Reunião encarou a necessidade de o planejador de ensino médio, ao analisar os fatores de ordem social e econômica que possam influir no processo de planejamento e na aplicação do plano, considere os efeitos produzidos pelos acordos interamericanos e regionais, que objetivam o desenvolvimento econômico e social dos povos latino-americanos e sua integração econômica.

5. Quanto à evolução dos setores de produção ocasionada pelo processo de desenvolvimento, e pelas modificações na estrutura ocupacional dela provenientes (fatores que as entidades planificadoras devem, necessariamente, levar em conta para a planificação do ensino médio) a Reunião estabeleceu que:

Os programas educacionais devem responder a curto e médio prazo às estimativas da demanda ocupacional, de modo que se possa seguir de perto, como no fenômeno da oferta e procura no mercado de trabalho, a realidade imposta pelo processo de desenvolvimento econômico e social.

Isto é particularmente importante em suas conseqüências a curto prazo; quanto às estimativas de ordem ocupacional, derivadas da análise do mercado de trabalho, devem elas necessári-

mente influir nas decisões administrativas para regulamentar, acelerar e moderar o ingresso nas escolas, especialmente as de nível médio, e outras instituições encarregadas da formação dos quadros técnicos médios para os diferentes setores da economia (agropecuário, industrial e de serviços).

6. No que se refere ao crescimento e heterogeneidade da população escolar em busca da educação de nível médio, a Reunião considerou que as crescentes exigências educacionais em nível médio da maioria dos países latino-americanos e o interesse inusitado observado nas diferentes regiões, do ponto-de-vista geográfico e nos diversos estratos sociais, determinaram, neste nível, o aparecimento de uma população escolar com características e interesses muito heterogêneos, que impõem novas e inadiáveis exigências no planejamento educacional, para resolver não somente os problemas relativos à expansão, mas também os derivados dessa gama de necessidades e aspirações humanas.

Uma sociedade democrática deve realmente oferecer igualdade de oportunidades educativas a todos; por conseguinte, a expansão quantitativa do ensino médio deverá ser enfrentada com a máxima eficiência e as medidas que o plano venha a aconselhar não deverão afetar as decisões que visem desenvolver ao máximo a educação primária, nem limitar-se pelos efeitos que se produzam nas necessidades do nível superior.

7. Em atenção aos aspectos qualitativos o planejador de educação média deverá ter em mente que os planos relativos a este nível de ensino deverão tender sobretudo ao pleno desenvolvimento das potencialidades do educando, em harmonia com as exigências do desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

8. Quanto à expansão da educação média, as metas devem fixar-se em função de um índice inicial tão elevado quanto possível, de absorção dos egressos da escola primária e incrementá-lo em metas progressivas compatíveis com as disponibilidades de seus recursos humanos e financeiros.

9. Para atender à população marginal que não ingressou, em seu devido tempo, no sistema regular do ensino médio, é imperiosa a necessidade de estabelecer medidas peremptórias que promovam a preparação adequada para incorporar esses elementos na cultura e capacidade produtiva de cada país.

10. Por outro lado, as autoridades encarregadas do planejamento do ensino médio devem ter em conta que a transformação das estruturas sociais e econômicas atuais é um imperativo dos países latino-americanos, tarefa que não pode ser levada a termo sem o auxílio de um sistema educacional capaz de formar homens eficientemente habilitados para impulsionar esse processo de desenvolvimento. Daí a diversidade e complexidade das várias funções da educação média, que devem ser consideradas como ponto de partida para a planificação deste nível.

ESTUDOS INDISPENSÁVEIS

Pelo convencionado na Reunião, ao analisar os fatores básicos que devem ser considerados no processo de planejamento da ampliação e renovação do ensino médio, salientou-se que o planejador da educação deve dispor, cada vez com maior precisão, dos estudos e elementos de julgamento necessários que lhe permitam racionalizar o processo educativo conforme as metas que visam à elevação do indivíduo e do grupo social.

Entre esses estudos devem ser assinalados os que se referem a:

1. Projeções da população escolar. Estas devem ser consideradas como estudos prévios indispensáveis à planificação do ensino médio, já que permitem a elaboração dos planos gerais, e, dentre eles, as diretrizes e ritmo que convém imprimir à programação das diferentes etapas que se hão de concluir periodicamente.

Cabe aos Ministérios da Educação, através de seus escritórios especializados, em coordenação com as agências nacionais de estatística, efetuar as projeções da população escolar exigidas para o planejamento. Dentre os tipos de projeções da população escolar em relação ao desenvolvimento quantitativo do ensino médio são de especial importância as que referem a:

- a) população escolar egressa da escola primária;
- b) percentagens da população escolar correspondentes às zonas urbanas e rurais para o nível primário;
- c) quanto ao meio urbano e rural, localização das grandes concentrações da população escolar egressa do ensino primário;
- d) comportamento da matrícula em razão dos diversos anos de educação média e conseqüente projeção no futuro;
- e) análise da população escolar no ensino médio para determinar o coeficiente de absorção deste nível, relativamente ao ensino primário, e aos coeficientes de permanência neste nível de estudo.

Quanto aos meios mais recomendáveis para a realização desses trabalhos, a Reunião considerou que eles dependem da ação específica dos peritos da matéria; não obstante se recomenda:

- a) coleta de dados no plano nacional, por meio dos Ministérios da Educação, já que não é possível esperar das organizações nacionais de estatística a coleta necessária na oportunidade requerida;
- b) centralização da coleta para evitar desperdícios de recursos econômicos e de energia.

O planejador de educação poderá dispor deste material, além de outros fins, para:

- a) analisar dados demográficos com critério científico e docente;
- b) estabelecer prioridades educacionais;
- c) avaliar as despesas dos projetos de ampliação e renovação do sistema;
- d) estabelecer previsões para recuperar e incorporar no mercado de trabalho a população que não teve oportunidade de educar-se;
- e) elaborar os planos que exigem estudo da realidade e os recursos disponíveis.

ESTUDOS SÔBRE A REALIDADE ECONÔMICA E SOCIAL

2. Entre estes têm especial significado, de acordo com o que foi expresso na Reunião, os que se referem à estrutura social e econômica da população em seu todo, e por zonas, assim como os que se relacionam com a estrutura educativa e ocupacional da mesma população. Constituem eles realidades que é necessário ter em conta a fim de avaliar o possível grau de desenvolvimento educacional efetivamente alcançável e para prever os obstáculos que se podem apresentar para atingir as metas colimadas.

Sòmente contando com estudos semelhantes é possível precisar, com objetividade e de modo racional, a estrutura educativa correspondente à estrutura sócio-econômica desejável no futuro e determinar as transformações que se devem introduzir nos sistemas educacionais. Esses elementos possuem significação relevante no processo de planificação do ensino médio, considerado isoladamente, e relacionados com a planificação dos outros níveis de ensino.

A primeira consideração é a de que o sistema educacional precisa responder com t0da intensidade à série de requisitos de ordem social, econ0mica e cultural para elevar, no menor prazo possível, o nível de conhecimentos da população e, em segundo lugar, determinar, de acordo com as características de cada nível e ramo de ensino, as exigências peculiares ao desenvolvimento sócio-econômico e cultural.

ESTUDO DA REALIDADE EDUCACIONAL

3. O planejamento educacional deve partir do estudo mais completo possível da realidade educacional em seus aspectos quantitativos e qualitativos, administrativos e de financiamento, assim como de pesquisas s0bre o êxito dos egressos das escolas nos setores em que se achem atuando e outros que possam ser de utilidade para apreciar a efetivação educacional d0ste nível.

Os estudos indicados devem ser aplicados pelos escrit0rios de planejamento da educação, que dever0o atuar coordenadamente com as instituições especializadas, com os organismos executores de programas e em consulta direta com os setores que recebem os benef0cios da educação, distribu0dos por estes ramos.

ESTUDOS DA NECESSIDADE DE RECURSOS HUMANOS

4. A Reuni0o convencionou que os estudos s0bre a necessidade dos recursos humanos nos setores produtivos da economia podem ter, a curto prazo, um valor indicativo a ser considerado nas decis0es de ordem t0cnico-administrativas relativas à estruturação dos serviç0s escolares, particularmente no caso do ensino médio, nos ramos destinados à formação de profissionais desse nível. A longo prazo, a interpretaç0o de "recursos humanos" se identifica mais com o conceito da população mesma, considerada como um agregado social que atua direta ou indiretamente como causa e fim em todo processo organizado de desenvolvimento.

Neste sentido, o importante para o planejador de ensino médio é considerar que o processo educativo, como fenômeno social, deve atender à necessária funcionalidade entre tal processo e os vários aspectos do desenvolvimento.

A realizaç0o dos estudos s0bre recursos humanos, se bem que tenha interesse em elaborar os planos integrais de educação, não devem necessariamente constituir responsabilidade direta nem exclusiva das repartiç0es educacionais.

Tais estudos correspondem a grupos especializados em que atuariam de maneira coordenada, diferentes 0rg0es da administraç0o p0blica e particular.

CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AMPLIAÇÃO E RENOVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

1. O ensino médio deve ser parte integrante dos planos de desenvolvimento educacional. Todos os níveis, ramos e modalidades passariam a constituir uma

unidade orgânica e assim consideradas ao encarar o planejamento integral de educação.

2. Ao formular os planos de ampliação e renovação de nível médio, convém estimular sua articulação com o nível primário de que depende, e com o superior em que hão de continuar os estudos muitos dos seus egressos, e também com as instituições ou serviços de formação de mão-de-obra qualificada com os quais possuam vínculos.

3. Deve-se promover a expansão progressiva do ensino médio, particularmente a de seus ramos profissionais, a fim de se dispor dos técnicos intermediários que os processos da tecnologia moderna requerem em grande número, o que não deve ser obstáculo para conseguir-se plena expansão e melhoria da escola primária.

4. Deve o ensino médio diversificar-se de acordo com as exigências dos planos de desenvolvimento. O êxito dos referidos planos depende em grande parte do número e grau de qualificação dos recursos humanos. Por isso é necessário que o planejamento educacional tenha presente essas necessidades ao focalizar o problema em seu conjunto.

5. O ensino médio deve satisfazer ao mesmo tempo a dois aspectos fundamentais: as necessidades individuais para o desenvolvimento pessoal e as da sociedade para o seu progresso geral. Em seu planejamento se devem adotar os critérios que possibilitem a todos os jovens em idade escolar secundária, uma sólida cultura geral e uma formação tecnológica adequada às necessidades do meio ou do ambiente.

6. As administrações deverão aperfeiçoar a organização do ensino técnico e

a formação profissional, já que a necessidade de ampliar e melhorar esse tipo de ensino é maior do que geralmente se pensa e muito maior também do que o permitem os meios disponíveis.

7. A evolução social exige da mulher uma participação maior no processo de desenvolvimento; de um lado, a tecnologia moderna reduz notavelmente as tarefas inadequadas para elas, e, de outro, o aumento crescente das atividades terciárias indica a conveniência de considerar nesse critério igualitário as carreiras e orientações a elas inerentes, em relação às oferecidas à população escolar masculina.

8. Os planos de expansão e aperfeiçoamento do ensino técnico em seus diversos graus deverão estar integrados no sistema geral de educação; sua coordenação com outros ramos de ensino médio é também imperiosa. Como nos outros ramos do nível, os egressos dessas carreiras deverão ter oportunidade de continuar estudos superiores.

9. O desenvolvimento de um sistema educacional, econômico e eficiente, que propicie a continuidade aos estudos, não pode ser alcançado sem a adequada articulação dos níveis educacionais, tanto nos critérios e princípios pedagógicos quanto nas disposições e normas administrativas. A articulação dos vários graus de ensino, para ser completa, deve ser feita não somente de nível para nível, como também de professores para professores, de escola para escola, e, sobretudo, entre a escola e a comunidade.

10. Entre os recursos que favorecem a articulação do ensino primário com o médio e que tornam efetivo o ideal de-

mocrático de ampliação do segundo estágio educacional, podemos assinalar os seguintes:

- a) eliminação dos exames de admissão, já que o acesso no segundo nível não deve ser seletivo e limitado a uma classe social;
- b) contratação de mestres com tendências especiais para o manejo de classe das primeiras séries do ciclo básico;
- c) promoção baseada não apenas em matéria isolada, mas considerando o progresso educativo total.

11. A determinação de metas quantitativas e qualitativas para este nível de ensino em seus diversos ramos e modalidades, deve se realizar em função das necessidades do desenvolvimento. Para o planejamento do ensino médio não é somente indispensável a diversificação do 2.º ciclo, mas também que a fixação das metas se faça de acordo com os requisitos da mencionada diversificação.

A Reunião salientou em suas deliberações, que o planejamento no ensino médio, o problema de sua organização é da maior importância para que ele possa arcar com as grandes responsabilidades que lhe competem, como um dos níveis decisivos e estratégicos do sistema de educação regular, que é também um dos mais complexos.

ANÁLISE DAS PRINCIPAIS FUNÇÕES DÊSTE NÍVEL EDUCATIVO

1. O ensino médio requer uma concepção clara acerca do significado da formação integral do adolescente, tendo

12. As metas qualitativas e quantitativas devem ser estabelecidas em atenção às necessidades do sistema educativo em seu todo. Estão elas condicionadas à política nacional de educação, ao crescimento demográfico, aos recursos econômicos, ao diagnóstico da realidade educacional e às prioridades que surjam da análise desses fatores em relação aos planos de desenvolvimento econômico e social.

13. Para determinar as metas de ordem qualitativa que dizem respeito ao aprimoramento de ensino, é indispensável realizar uma análise profunda da estrutura pedagógica, da ação educativa e dos fatores que determinam seu grau de eficácia.

14. As metas evidenciam, de certo modo, os aspectos em que o esforço educativo deve ser maior para promover a expansão e melhoria do sistema. Portanto, cada país deve elaborar suas próprias metas de acordo com seus antecedentes históricos, culturais, econômicos e sociais e integradas com a política nacional de desenvolvimento.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

em vista que cultura geral e técnica devem completar-se. No mundo moderno a educação geral exige a inclusão de atividades tecnológicas; a educação técnica não pode ser concebida sem uma sólida base de cultura geral.

2. Pelas considerações anteriores torna-se evidente que é necessário ampliar e tornar mais sólida a educação geral, visando maior participação na vida moderna.

O ensino médio deveria compreender dois ciclos essencialmente distintos: o primeiro, de formação geral e básica,

continuação natural do ensino primário, com tendência a tornar-se gradualmente obrigatório e gratuito para todos; o segundo que aprofunda ainda mais a formação básica, diversificando-se em opções profissionais.

No primeiro ciclo do ensino médio devem ser oferecidos conhecimentos e práticas tecnológicas suscetíveis de uma intensificação futura, como parte da formação básica e como meio de explorar aptidões e interesses.

No segundo ciclo dever-se-á ampliar a cultura geral ministrada no ciclo anterior, prosseguindo na preparação aos estudos universitários ou completando a formação dos que cursam carreiras técnicas.

3. O problema mais agudo, pelo menos do ponto-de-vista quantitativo, é a preparação de pessoal para as ocupações de primeiro nível da indústria, do comércio e da agricultura. A formação escolar sistemática por si só, não pode preparar operários qualificados que o desenvolvimento econômico exige.

Esta circunstância mostra a necessidade de criar novos meios de formação para dar qualificação adequada aos jovens que não têm acesso às escolas próprias do sistema escolar e aos trabalhadores adultos que não tiveram oportunidade de receber uma preparação adequada.

4. A educação de adultos, tal como se concebe atualmente, pretende capacitar o homem a uma participação no desenvolvimento econômico e social do meio em que vive. Estes programas devem ser coordenados aos cursos mais avançados para aqueles que reúnem os requisitos necessários.

5. Os progressos constantes da ciência e a expansão econômica criaram

uma procura maior de profissionais de nível superior para pesquisa e diversas atividades relacionadas com disciplinas técnicas e científicas. Somando-se a esse fato a escassez de técnicos de ensino médio de que dispõe a maioria dos países, cuidadosa atenção deve ser dispensada à formação desse pessoal que, em certos casos, poderá colaborar com os quadros superiores, em outros, atendendo por si mesmos a certas exigências do desenvolvimento econômico e social.

No segundo ciclo do ensino médio, deve-se ter em conta a formação desse pessoal, de acordo com as necessidades do país, a fim de possibilitar seu aproveitamento em tarefas produtivas da indústria, da agricultura e do comércio.

6. Considerando o grande número de concluintes do nível médio que na América Latina deixam de prosseguir os estudos superiores, ressalta-se a conveniência de promover sua habilitação em cursos breves, para certas atividades técnicas que o desenvolvimento industrial e a tecnologia moderna exigem e para os que não necessitam de uma preparação prolongada, como, por exemplo: compras, vendas, controle de produção, relações públicas na indústria, etc.

7. Frequentemente se apresenta o problema de saber se os alunos matriculados no ensino técnico devem ou não ter acesso ao nível superior. Argumenta-se com a necessidade de sua incorporação imediata ao mercado de trabalho, pelo que se deve limitar sua possibilidade de continuação em estudos universitários: se bem se reconheça como fundamental essa necessidade, convém lembrar que ela não é mais importante que o direito que assiste a todas as pessoas de alcançarem os mais altos níveis de preparo, sempre que

suas condições o permitam. O princípio de igualdade de oportunidades educacionais é um direito incontestável e é responsabilidade dos educadores convertê-lo em realidade.

8. Os alunos egressos de qualquer dos ramos de nível médio e que hajam atendido a seus requisitos gerais, devem ter livre acesso ao ensino superior ou universitário, sem outra restrição que sua própria capacidade.

REORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO SUAS FUNÇÕES

1. A ampliação e renovação do ensino médio deve ser projetada, organizando-se em ciclos fundamentais, consoante estas normas:

- a) ciclo básico geral, com um mínimo de três anos de duração que, além de proporcionar sólidos conhecimentos para a formação integral do educando, vise como necessidade imprescindível o desenvolvimento de atividades tecnológicas, de diversos tipos, que permitam, a quem não possa continuar os estudos superiores, ter uma base para sua habilitação futura em determinada profissão;
- b) segundo ciclo com um mínimo de dois anos de duração, diversificado, para habilitação aos estudos superiores, e atividades técnicas de nível médio.

2. Oficina técnica deverá realizar, durante o 1.º ciclo, o diagnóstico do educando e posteriormente sua orientação para o tipo de estudos, ofícios e capacidades que correspondam à sua personalidade.

3. Dever-se-á admitir como fator indispensável que os egressos de qualquer

dessas especialidades possam prosseguir estudos até o nível superior previsto pela educação nacional.

Seria desejável que os Ministérios da Educação adotassem medidas tornando equivalentes os ciclos de ensino médio de forma progressiva, de modo a extinguir as diferenciações existentes e oferecer dessa maneira melhores oportunidades a seus educandos.

4. Deve-se considerar que o ensino diversificado do 2.º ciclo visa dar ao homem formação e meios suficientes que lhe possibilitem atuar com sentido humano, responsabilidade e iniciativa diante das mudanças que a vida moderna oferece, visando também a formação de técnicos de nível médio, segundo as necessidades do desenvolvimento, e ainda preparação adequada para a continuação dos estudos em nível superior.

Por conseguinte, a administração e orientação escolar, os critérios pedagógicos e a política educacional que orientam êste nível, deverão atender a êsses fins para torná-lo um elemento decisivo no ritmo do progresso.

5. O desenvolvimento econômico e social de nossos países exige a formação de técnicos preparados para a execução de diversas atividades em áreas definidas. Isto significa uma formação suficientemente ampla de modo a se adaptar às futuras mudanças que o desenvolvimento impõe.

6. O preparo das novas gerações de técnicos tem que se realizar visando satisfazer às demandas, não só do presente, mas principalmente as do futuro; por esse motivo, a estruturação dos planos de estudos deve prever uma fácil adaptabilidade dos elementos habilita-

dos às modificações que se introduzem constantemente na tecnologia da produção.

7. As funções do técnico consistem, entre outras, em:

- a) coordenar os recursos humanos e materiais;
- b) distribuir as tarefas que se hão de realizar nos processos tecnológicos;
- c) controlar a qualidade dos produtos e métodos empregados na produção.

Assim sendo, a formação do técnico compreende dois campos: o específico e o funcional, que requerem conhecimento bem como familiaridade técnica e geral, convenientemente adequados e dosados.

8. Quanto à formação da personalidade do técnico, convém dar especial atenção ao sentido de responsabilidade social, moral e técnica, determinados os objetivos que orientam sua formação, assim como os planos e programas de estudos tendentes a alcançar tais objetivos. A escolha de programas e temas deverá ser congruente com a divisão funcional do trabalho e com as solicitações do meio.

9. Ressalte-se que o técnico atua em um plano intermediário entre o do "supervisor" ou "capataz" e o do engenheiro ou pessoal de quadros superiores. A colaboração com êste último é uma de suas funções principais e, portanto, sua formação intelectual e tecnológica deve estar mais próxima dêste que daquele.

10. As variadas e complexas atividades, que surgem na sociedade como resultado da mobilidade econômica, impõem a necessidade de reformar o en-

sino médio, introduzindo novas carreiras e cursos, não previstos anteriormente e organizados com a flexibilidade e amplitude individuais, sociais e econômicas, sempre e quando esta mobilidade econômica não atenda a situações transitórias. Neste último caso, para responder a solicitações, poder-se-ia recorrer a cursos breves de pós-graduação.

11. Dadas as novas funções que se programam para o ensino médio, é preciso que a elaboração dos planos e programas seja precedida de uma definição do nível ou ciclo correspondente, e no caso do segundo ciclo, de uma determinação dos objetivos específicos de cada uma das modalidades em que êste se diversifique.

12. A Reunião considera que os critérios estabelecidos na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, de Santiago do Chile, para a elaboração de planos e programas de estudo, continuam atuais e por esse motivo reafirma suas posições nos seguintes postulados:

- adaptação às condições individuais e sociais;
- flexibilidade na passagem de um curso a outro;
- agrupamento de áreas de formação;
- conteúdos indispensáveis;
- integração cultural e técnica;
- adaptação ao mundo contemporâneo;
- graduação de dificuldades e
- participação cooperadora dos elementos interessados nos programas.

13. Os planos de estudo para técnicos devem atender a aspectos de formação, tanto específica quanto pessoal, e de habilitação profissional. A formação específica incluirá conhecimentos científicos básicos, bem como o desenvolvi-

mento de temas sôbre organização, energia, indústria, produtividade e tecnologia. Na formação pessoal convém acentuar os aspectos relacionados com disciplina, comunicação e responsabilidade.

14. Na definição de um plano de estudos, com o objetivo de facilitar sua aplicação e avaliação, sejam levados em conta os seguintes elementos:

- a) nome do curso correspondente ao plano;
- b) título ou certificado relativo ao curso completo;
- c) definição da atividade ou ofício a que se habilita o egresso, mediante breve descrição de suas aptidões;
- d) número de anos de curso completo;
- e) estimativa do número de semanas de aula por ano;
- f) número de horas de aula por semana;
- g) duração em minutos da "hora de aula".

15. Para a elaboração dos programas deve-se considerar esta seqüência de critérios:

- a) estabelecer o equilíbrio indispensável entre conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando a integração estudo-trabalho na formação do adolescente;
- b) adequar o conteúdo do programa aos interesses e necessidades do estudante e à realidade sócio-econômica e cultural do país, selecionando os conteúdos de acordo com os requisitos essenciais que requerem os objetivos fixados para o nível, ramo ou modalidade a que corresponde.

16. Na aplicação dos planos e programas de estudo recomenda-se a adoção dos seguintes procedimentos:

- a) informação e orientação dirigida ao pessoal docente e diversos setores interessados;
- b) aperfeiçoamento do pessoal docente de acordo com o espírito da reforma;
- c) à medida que as necessidades o permitam, iniciar sua aplicação nos estabelecimentos-pilôto para que, depois de avaliados progressivamente num curto período de provas, se decida quanto a sua extensão, por etapas, a regiões e institutos que, por sua natureza, garantam maior êxito.

17. A avaliação dos planos e programas de estudo deve-se efetuar tanto com relação aos objetivos históricos que os motivaram, como em sua atualização na presente etapa.

18. Pará avaliação dos planos e programas convém utilizar procedimentos de observação e supervisão diretas, assim como informes e inquéritos. Entre os principais aspectos da avaliação recomendam-se:

- real cumprimento dos objetivos do ensino;
- adequação do plano;
- facilidades e dificuldades de horário;
- adequação dos conteúdos do programa;
- atividades e seus resultados;
- atuação do professor;
- conceito dos alunos, docentes e pais, bem como outros setores representativos da comunidade;
- rendimento educativo e emprego adequado dos recursos didáticos.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Dos pareceres aprovados durante o trimestre Julho-setembro, extraímos os seguintes:

Livros de literatura realista na cadeira de Português

Parecer n.º 803/65, C.E.P.M., aprov. em 5-8-65. — O Meritíssimo Senhor Juiz de Menores do Estado da Guanabara dirige-se, em ofício, ao Presidente do Conselho Federal de Educação para solicitar um pronunciamento dêste egrégio órgão no sentido de serem adotadas providências normativas que satisfaçam as reclamações, que vem recebendo ultimamente, "de pais de alunos secundaristas relativas ao fato da adoção, por alguns colégios, de livros de literatura realista nos estudos da cadeira de Português".

E esclarece Sua Excelência: "Logicamente os reclamantes não se insurgem contra a análise de literatura realista mas contra a adoção de determinados livros de certos autores como Jorge Amado, Eça de Queirós, Érico Veríssimo e outros, que contêm cenas violentas de exacerbada sexualidade ou descrição chocante de atentados e vícios".

"O Juízo de Menores", são ainda palavras de S. Ex.^a, "apoiado em dispositivos legais que lhe dão a necessária competência, sempre procurou adotar, em matéria de censura de espetáculos e publicações, orientação equilibrada, avessa a

pontos-de-vista extremados. Acredito que qualquer posição radical neste terreno não seria compatível com a moderna pedagogia, com os modernos estudos educacionais que procuram imprimir objetividade à orientação dos mestres".

Finalmente, depois de citar considerações do eminente Cons.^o D. Cândido Padin, no Par. 183/64,¹⁵ opina S. Ex.^a:

"A leitura de determinados livros dos autores antes mencionados, a título de exercício curricular, por menores de 18 anos constitui, portanto, fato que entra em violenta contradição com a orientação dêste Juízo e desse Egrégio Conselho Nacional de Educação", porque essa literatura, segundo o seu modo de ver, "ultrapassa a capacidade de compreensão nesses níveis de idade (de 14 a 18 anos), excita e perturba a imaginação de adolescentes no que diz respeito ao desenvolvimento normal da sexualidade e concorre para despertar uma curiosidade malsã ou agravar conflitos emocionais próprios dessa idade de transição", enquadrando-se assim nas *Normas para Classificação de Espetáculos de Menores*, itens 5.1 o, 5.2.0, 5.2.d.

Preliminarmente, queremos declarar que alimentamos dúvidas quanto à eficácia das "providências normativas" que nos pede S. Ex.^a.

¹⁵ Doc. 28, pág. 102.

Embora seja irrecusável a competência dos pais na matéria, permitimo-nos fazer algumas considerações a respeito.

Com razão, diz Marc. Flandrin, professor do Lycée Lakanal: "Il né suffit pas d'un décret pour changer les hommes et, particulièrement dans l'enseignement, toute réforme se heurte à deux catégories d'adultes: les parents, que désirent refaire avec leurs enfants le chemin qu'ils ont parcouru jadis et n'imaginent pas les salut hors de cette voie, e les professeurs" (*Cahiers Pédagogiques*, n.º 22, 1960).

Todos os que trabalhamos no ensino médio sabemos que, de tempos a esta parte, tem crescido o número de professores de Português e Literatura que, à vista da insuficiência do ensino baseado exclusivamente em textos antológicos, exigem de seus alunos, supletivamente, a leitura de determinadas obras em sua integridade, no intuito louvável de obter deles um domínio mais efetivo do idioma e um aprimoramento do gosto literário. Trata-se, pois, de uma atitude pedagógica salutar, reveladora de esforço por parte do professor pela melhor formação dos seus alunos.

É óbvio que essa leitura dirigida deve ser graduada, de acordo com a idade mental do educando, o seu sexo, o meio em que vive e outros fatores que, se não forem levados em linha de conta, prejudicariam a sua benéfica finalidade. Mas aí bate o ponto. Essa leitura, para atingir os resultados pretendidos, deve também conter motivações que despertem o interesse do aluno, o qual, participante da vida de seu tempo, estará naturalmente em sincronia com os escritores que melhor a retratem. Ora, há cerca de um século a literatura universal tem se inclinado, desenganadamente, para uma temática realista, expressa no

lema — o belo na arte, o verdadeiro na ciência e o justo na consciência. Os autores mais significativos da moderna literatura brasileira e portuguesa não o seriam, pois, se fugissem à tendência geral de apresentar seja a verdade nua, seja vestida com o ténue véu da fantasia, como queria Eça de Queirós. E a essa atitude realista não se pode, por princípio, negar fundo educativo, sabendo-se que se apresentou com intuitos de correção social, como uma reação contra as devastações do doentio subjetivismo romântico. Conhecem-se, por exemplo, os reflexos maléficos do *Werther*, de Goethe, na sociedade do tempo, mas ainda não se apontaram, com segurança, efeitos viciosos de tão vulgarizada obra de Eça de Queirós em Portugal e no Brasil.

Julgamos que neste, como em outros casos, a proibição é em geral contraproducente. Não viria fora de propósito a lembrança das belas edições *ad usum delphini*, em que os textos dos clássicos latinos eram amputados das partes escabrosas para leitura dos delfins de França. E o que sucedia: a curiosidade espicaçada levava os delfins a lerem preferentemente os passos omitidos.

Dignas de meditação são estas advertências de Vladimir Jankelevitch, o sábio mestre da Sorbonne: "La violence informe est donc le succédané hypocrite de l'austérité, à l'usage des époques qui ne sont rien moins qu'austères, comme la nôtre, mais au contraire grossièrement jouisseuses. La violence est la façon qu'ont les jouisseurs d'être austères". .. "La privation *d'art*, on comprendrait encore — car telle est la passion du vertuisme iconoclaste; mais la privation en *art*, est deux fois absurde, s'agissant d'un style d'existence qui a son point de départ nécessaire dans la sensation, qui transfigure, mais n'annihile jamais

164 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
 les particularités concrètes. La naturalité malnienée, maltraitée: tel est pourtant l'ideal du pédantisme pseudo-austère et néo-spartiate à la mode d'aujourd'hui" (L'Austérité et le Mythe de la Pureté Morale, Paris, 1954, página 4).

Em síntese:

Reconhecendo embora que o pedido endereçado pelo Meritíssimo Senhor Juiz de Menores a êste Conselho revela, antes do mais, o zelo e a ponderação com que S. Ex.^a se desempenha de suas relevantes e delicadas funções sociais, não nos parece, com a devida venia, que se possam ou devam aplicar a textos literários as *Normas para Classificação de Espetáculos para Menores*, pois vai uma distância muito grande entre uma cena apresentada ao vivo e a recriada através da fria palavra escrita.

É função própria da escola integrar a atividade docente de cada professor num processo de educação global, destinado à formação científica, moral, cívica, religiosa e, até, política do adolescente. Nesse sentido, tanto a atuação do serviço de orientação educativa, exigido pela Lei de Diretrizes e Bases, como a criação de Clubes do Livro, ou iniciativas semelhantes, deveriam cons-

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

tituir medidas normalmente adotadas pela escola para estimular os bons padrões de leitura. Orientada numa compreensiva direção superior, a leitura sistematizada tornar-se-ia não apenas um complemento necessário ao ensino da língua e da literatura, mas um recurso de alta eficiência naquele processo de educação orgânica a que nos referimos.

Afigura-se-nos, pois, que a solução adequada, ou melhor, as soluções adequadas, porque haverá forçosamente mais de uma, conforme a idade do educando, o seu nível mental, o seu sexo, o meio em que vive, a finalidade da leitura, a austeridade do professor, etc. só podem ser encontradas, como tão claramente recomenda a Lei de Diretrizes e Bases, numa harmoniosa colaboração da direção da escola, dos professores e da associação de pais, movidos que são naturalmente pelo mesmo ideal de preparar a criança, gradativamente, para ser o homem válido de amanhã, um homem que saiba conscientemente discernir o bem do mal, e dêste defender-se pelo conhecimento da vida que vai realmente viver, com todas as suas grandezas e misérias, (a) Pe. *José de Vasconcellos*, Presidente da C.E.P.M. — Celso Cunha, relator.

Faculdade de Humanidades Pedro II

Parecer n.º 286/65, C.L.N., aprov. em 6-8-1965 (Proc. 21753/65). - O Senhor Ministro da Educação e Cultura submete, à apreciação do Conselho, Exposição da Congregação do Colégio Pedro II propondo integrar as cátedras que compõem a dita Congregação em Faculdade de Humanidades Pedro II.

A Comissão de Legislação e Normas examina, preliminarmente, a viabilidade do anteprojeto que lhe é submetido neste processo. Será admissível, por de-

creto regulamentar, instituir o atual Colégio Pedro II em Faculdade, estabelecimento isolado de ensino superior?

A proposta da Congregação do Colégio Pedro II, que dá origem ao processo, sugere um anteprojeto de decreto do Poder Executivo, aludindo a mensagem a ser enviada ao Congresso apenas para criar o cargo de Diretor da Faculdade.

Tôda a atual estrutura do Colégio Pedro II assenta em diploma legislativo.

Seja a lei da sua fundação, seja a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Só o Regimento do Colégio foi aprovado por decreto do Executivo. Na forma da proposta, far-se-ia apenas uma reforma do Regimento, mas seu conteúdo ultrapassa evidentemente simples normas regimentais.

É que o projeto:

— "Institui a Faculdade de Humanidades Pedro II (art. 1.º);

— Subordina à mesma Faculdade "As duas Unidades do Colégio Pedro II — Internato e Externato, com as respectivas seções" (art. 3.º);

— Restringe as matrículas dos seus cursos "a portadores de registro definitivo fornecido pelo órgão competente do Ministério da Educação e Cultura, que os habilitem ao ensino de disciplinas em que desejam aperfeiçoar-se" (art. 7.º);

— Cria o acesso ao estágio para Regente de turma do Colégio Pedro II (art. 9.º e seus §§);

— Estabelece preferência, para ingresso no corpo docente do Colégio Pedro II, aos portadores de diploma de Faculdade (art. 11 e parágrafo único).

Como se vê, criam-se direitos e obrigações, matéria estritamente legislativa, a exigir direito positivo.

Trata-se de transformar o Colégio, órgão federal que foi padrão de ensino secundário, em estabelecimento isolado de ensino superior, embora "sui generis". Carece, portanto, de Lei e indispensável se torna a modificação do anteprojeto anexo, de modo a permitir mensagem do Executivo sugerindo a transformação pleiteada.

É o que no processo demanda parecer desta Comissão.

Quanto à oportunidade e conveniência pedagógicas da proposta, deverá

dizer a Câmara de Ensino Superior, (a) *José Barreto Filho*, Presidente da C.L.N. — *Péricles Madureira de Pinho*, relator.

ANEXO — Institui a Faculdade de Humanidades Pedro II e dá outras Providências

Art. 1.º Fica instituída a Faculdade de Humanidades Pedro II integrada pelas cátedras que compõem a Congregação do Colégio Pedro II.

Art. 2.º A Faculdade de Humanidades Pedro II, visando a estabelecer o necessário entrosamento entre o ensino médio e o superior, tem por finalidades:

a) promover pesquisas e experimentações sobre assuntos subordinados ao campo das diversas cátedras;

b) orientar a aplicação de métodos e currículos do ensino secundário, por iniciativa própria ou para a execução de medidas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação nos termos das alíneas j, l e m do art. 9.º da Lei 4 024, de 20-12-1961;

c) ministrar aos que pretendam ingressar no corpo docente do Colégio Pedro II, bem como aos que nele já ingressaram desde que o desejarem, cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação;

d) difundir, através de publicações, os resultados obtidos no aprimoramento de métodos e técnicas de ensino;

e) convidar pessoas estranhas ao seu corpo docente para realizar conferências com debates, cursos de especialização sobre assuntos pedagógicos, educacionais ou culturais de modo geral, nos quais sejam especialistas.

Art. 3.º As duas unidades do Colégio Pedro II — Externato e Internato — com as respectivas seções, ficarão su-

bordinadas à Faculdade de Humanidades Pedro II, que as utilizará como campo de experiência de métodos e processos de aprimoramento do ensino médio.

Art. 4.º Os cursos serão ministrados pelos professores catedráticos do estabelecimento ou sob sua orientação, segundo plano aprovado pela Congregação em novembro de cada ano.

§ 1.º Poderão, também, por proposta de qualquer dos catedráticos, aprovada pela Congregação, ser convidados professores nacionais ou estrangeiros para ministrar curso a que se refere este artigo.

§ 2.º Anuindo a Congregação à proposta a que se refere o parágrafo anterior, deverá o programa do curso ser a ela submetido, juntamente com os dos catedráticos do Colégio.

§ 3.º Só poderá ser formulado convite a professor estranho à Faculdade para ministrar qualquer curso dentro de recursos financeiros que o tornem exequível.

§ 4.º A concretização da proposta a que se refere o presente artigo poderá também ser feita por meio de intercâmbio cultural, sem qualquer ônus para os cofres públicos .

Art. 5.º Os temas objeto de estudos nos diversos cursos são de livre escolha de cada professor, mas devem estar contidos no campo da respectiva cátedra e não poderão repetir-se dentro do mesmo biênio.

§ 1.º Os programas desses cursos serão elaborados pelos respectivos catedráticos e executados durante o semestre a que se destinam, podendo porém o mesmo assunto ter prosseguimento no semestre seguinte, como tema de outro curso.

§ 2.º Os programas de todos os cursos ministrados na Faculdade deverão ser aprovados pela Congregação em novembro do ano anterior.

Art. 6.º Cada curso terá a duração mínima de um semestre com 9Q horas de trabalho efetivo.

Parágrafo único. Para efeito do que dispõe o presente artigo compreende-se por semestre o período letivo de 1.º março a 30 de junho bem como o de 1.º de agosto a 30 de novembro.

Art. 7.º Somente poderão matricular-se nos cursos ministrados pela Faculdade de Humanidades os portadores de registro definitivo fornecido pelo órgão competente do M.E.C, que os habilitem ao ensino de disciplina em que desejem aperfeiçoar-se.

Parágrafo único. Será permitida matrícula simultânea em dois cursos, no máximo.

Art. 8.º Aos matriculados nos diversos cursos será exigido para a obtenção do competente certificado o seguinte:

- a) 75% de freqüência às preleções do professor que ministrar o curso;
- b) 75% de freqüência aos seminários e demais trabalhos indicados pelo professor que ministrar o curso;
- c) execução das tarefas individuais ou coletivas programadas para o curso;
- d) rendimento satisfatório nos trabalhos a que se refere a alínea c, a critério do professor que ministrar o curso.

Art. 9.º Os candidatos que obtiverem 5 certificados de cursos da disciplina em especialização e mais três pela realiza-

ção de outros cursos no mínimo, poderão inscrever-se para fazer estágio, como regente de turma no Colégio Pedro II.

§ 1.º Os pedidos a que se refere êste artigo deverão ser feitos por escrito, durante o mês de janeiro de cada ano, em requerimento dirigido ao Diretor, ao qual serão anexados os certificados exigidos;

§ 2.º O estágio será feito mediante a regência de uma ou mais turmas da disciplina em cujos cursos o candidato obteve 5 certificados;

§ 3.º Compete ao catedrático da respectiva disciplina considerar satisfatório ou não o estágio realizado pelo candidato influenciando neste julgamento não somente a assiduidade mas também os processos utilizados e o rendimento dos alunos.

Art. 10. Será concedido o diploma de Humanidades Pedro II aos que preencherem as seguintes condições:

- a) realização de cinco cursos organizados pelas cátedras da mesma disciplina;
- b) realização de três outros cursos, enquadrados noutras disciplinas;
- c) estágio satisfatório nos termos do § 5.º do art. 9.º.

Art. 11. Os diplomas serão expedidos pelo Diretor da Faculdade e levarão a assinatura do professor que julgar o estágio, bem como do candidato.

Parágrafo único. Os portadores do diploma de Humanidades Pedro II terão preferência para ingresso no corpo docente do Colégio Pedro II, atribuindo-se também a esse documento valor espe-

cial nos concursos para o provimento de cátedra da Faculdade.

Art. 12. A administração da Faculdade será constituída pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Departamental;
- c) Diretoria da Faculdade;
- d) Diretorias do Colégio Pedro II.

Art. 13. A Congregação é constituída:

- a) pelos professôres catedráticos em exercício;
- b) pelos ocupantes interinos do cargo de professor catedrático, nomeados nos termos da legislação vigente;
- c) pelos professôres eméritos;
- d) por um representante dos livres-docentes;
- e) por um professor de Ensino Secundário de cada Unidade do Colégio Pedro II, escolhido por seus colegas;
- f) por um representante dos matriculados nos cursos organizados pela Faculdade.

§ 1.º O Presidente da Congregação será o Diretor da Faculdade.

§ 2.º A escolha dos representantes mencionados nas alíneas *d* e *e* será realizada anualmente no mês de março, em sessão para tal fim convocada e presidida pelo Presidente da Congregação.

§ 3.º A escolha do representante mencionado na alínea *f* será feita antes do início de cada semestre.

Art. 14. Integram o Conselho Departamental:

- a) o Diretor da Faculdade;
- b) os Chefes dos Departamentos;
- c) os Diretores das Unidades do Colégio Pedro II;
- d) um representante do corpo discente da Faculdade.

Art. 15. As cátedras da Faculdade estão relacionadas, para fins didáticos, nos seguintes Departamentos:

- a) de Português e Literatura;
- b) de Línguas Clássicas (Latim e Grego);
- c) de Línguas Modernas Estrangeiras (Francês, Espanhol, Italiano, Inglês e Alemão);
- d) Matemática e Desenho;
- e) Ciências Naturais (Física, Química, História Natural e Ciências);
- f) de Ciências Sociais e Filosofia (Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Filosofia).

Art. 16. Integrarão cada Departamento os respectivos professores catedráticos, os seus assistentes e coordenadores de cada Unidade do Colégio Pedro II.

Parágrafo único. A chefia de cada Departamento caberá, sucessivamente, em sistema de rodízio trienal, aos professores catedráticos efetivos que dele fizerem parte, em ordem de antigüidade na Congregação;

Art. 17. O Conselho Departamental, órgão consultivo e técnico-administrativo da Faculdade, será constituído:

- a) pelo Diretor e Vice-Diretor da Faculdade;

- b) pelos Diretores das Universidades do Colégio Pedro II;
- c) pelos Chefes dos Departamentos;
- d) por um representante do corpo discente da Faculdade.

Art. 18. A Diretoria da Faculdade, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo central, que coordena, fiscaliza e superintende as atividades do estabelecimento e órgãos a êle subordinados.

§ 1.º O Diretor da Faculdade será nomeado pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos, eleitos pela Congregação em lista tríplice por votação uninominal;

§ 2.º O Diretor da Faculdade será nomeado pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzido por igual período mediante proposta da Congregação.

Art. 19. O Diretor de cada unidade do Colégio Pedro II será nomeado pelo Presidente da República, devendo a escolha recair num dos três professores catedráticos efetivos da Faculdade em exercício, eleitos pela Congregação, em votação uninominal.

Parágrafo único. O Diretor exercerá o mandato pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzido uma vez por igual período mediante proposta da Congregação, na forma deste artigo.

Art. 20. O Corpo Docente da Faculdade de Humanidades Pedro II será constituído:

- a) pelos professores catedráticos;
- b) pelos ocupantes interinos dos cargos de professor catedrático;
- c) pelos docentes-livres;
- d) pelos assistentes.

Art. 21. Haverá na Faculdade trinta e três (33) cátedras, assim distribuídas:

- a) 4 cátedras de Português e de Matemática;
- b) 2 de Latim, Francês, Inglês, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Física, Química, História Natural, Desenho, Filosofia e Literatura;
- c) 1 de Espanhol, Alemão e Italiano.

§ 1.º As transformações de cátedras deverão ser propostas pelo Conselho Departamental, aprovadas pela Congregação e encaminhadas à consideração do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 22. O professor catedrático é nomeado por Decreto do Presidente da República e escolhido mediante concurso de títulos e provas, no qual poderão inscrever-se:

- a) catedráticos efetivos da disciplina em concurso ou de disciplina afim em estabelecimento de ensino superior;
- b) portadores de diplomas de licenciado na seção em que houver a disciplina em concurso;
- c) docentes livres do Colégio Pedro II;
- d) professores já aprovados em concurso para cátedra da disciplina no Colégio Pedro II ou em Faculdades de Filosofia;
- e) pessoas de notório saber a juízo da Congregação.

Art. 23. Enquanto não entrar em vigor o Estatuto do Magistério, serão observadas para o provimento das cátedras da Faculdade as mesmas normas estabelecidas nos artigos 131 a 167 do Regimento baixado pelo Decreto 55 235, de 17-12-1964.

Parágrafo único. São válidas todas as inscrições feitas em concursos para o

provimento de cátedras do Colégio Pedro II, cujos editais já tiverem sido publicados, realizando-se as provas de acordo com o Regimento atualmente em vigor.

Art. 24. O professor catedrático escolherá dentre membros do corpo docente do Colégio dois assistentes para auxiliá-lo no exercício de suas funções na Faculdade.

Art. 25. Enquanto não fôr criado o cargo de Diretor da Faculdade de Humanidades Pedro II as suas atribuições serão exercidas pelo Presidente da Congregação, nos termos do Regimento baixado pelo Decreto 55 235, de 17 de dezembro de 1964, a quem caberá tomar as providências necessárias ao funcionamento administrativo da Faculdade.

§ 1.º Uma vez criado o cargo de Diretor da Faculdade, elaborará a Congregação o seu Regimento, que será enviado no prazo de 60 dias a contar dessa data ao Conselho Federal de Educação e, uma vez por êste aprovado, será baixado por decreto do Presidente da República.

§ 2.º Aplicar-se-ão aos membros do corpo discente, docente e administrativo da Faculdade e do Colégio Pedro II as normas do Regimento baixado pelo Decreto 55 235, de 17-12-1964, no que não colidirem com o disposto do presente decreto, enquanto não entrar em vigor o Regimento da Faculdade.

Art. 26. Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

• • •

Parecer n.º 505/65 (substitutivo), _____
C.E.P.M., aprov. em 6-8-1965. - A
Congregação do Colégio Pedro II ela-

borou e submeteu ao Sr. Ministro da Educação um anteprojeto em que "fica instituída a Faculdade de Humanidades Pedro II integrada pelas cátedras que compõem a Congregação do Colégio Pedro II". Ao fazê-lo, afirma que "assim procedeu com o objetivo de tornar mais eficiente e de acordo com a realidade a missão desse secular estabelecimento".

Depois de advertir que as providencias sugeridas no anteprojeto não acarretam qualquer aumento de despesas, O memorando afirma que poderão elas ser adotadas "por um decreto do Poder Executivo".

Encaminhada a êste Conselho pelo Senhor Ministro da Educação, o memorando tornou-se o Proc. 21735/65. A Comissão de Legislação e Normas, opinando sob o ângulo jurídico, em Parecer que teve como relator o nobre Conselheiro Péricles Madureira de Pinho, concluiu que a sugestão do Colégio Pedro II não poderia ser baixada em decreto: "carece de Lei e indispensável se torna a modificação do anteprojeto anexo de modo a permitir mensagem do Executivo sugerindo a transferência pleiteada". E acrescentava: "Quanto à oportunidade e conveniência pedagógicas da proposta, deverá dizer a Câmara de Ensino Superior".

A Câmara de Ensino Superior, com o Par. 505/65 do mesmo e ilustre relator, concluiu de maneira substancialmente favorável, asseverando que, com a instituição da Faculdade de Humanidades Pedro II, "corrigir-se-ia a dispersão e isolamento em que ficaram os catedráticos ante o crescimento dos corpos docente e discente do Colégio. E daria, com os cursos de pós-graduação, o aperfeiçoamento de que tanto carecem os professôres de Ensino Secundário."

Dêste parecer divergiram por escrito os Cons.^o Almeida Júnior e Dom Cândido Padin e oralmente alguns outros Srs. Conselheiros. E como se tratava de assunto vinculado também à Câmara de Ensino Médio, pedi vista do processo para consultar o pensamento da mesma Câmara.

1. A primeira observação que nos ocorre não a propósito do documento em exame, mas do Colégio Pedro II, é a seguinte: Nesta fase de plena implantação da L.D.B., quando as escolas tomam consciência sempre mais clara dos princípios de descentralização e autonomia, o termo *padrão* já não soa nem próprio nem elogioso. A lei, ao conceder liberdade à escola, repele a idéia de modelos ou padrões, pelos quais, no passado, deviam modelar-se uniformemente os estabelecimentos que postulavam os favores do reconhecimento.

2. O crescimento um pouco desarticulado das seções do Colégio Pedro II "por motivos alheios à vontade de sua Congregação", na opinião de mais de um, representou para o Colégio "um golpe mortal".

Apresso-me a reconhecer que as circunstâncias históricas, se não justificam, ao menos explicam êste crescimento: havia no Rio extrema pressão sôbre a escola média e o ensino de livre iniciativa era dos mais caros do país.

Mas hoje, quando o sistema estadual da Guanabara, segundo editais da Secretaria de Educação do Estado, tem numerosas vagas disponíveis em suas escolas médias, tais seções já não representam uma necessidade, mas uma infringência da L.D.B. (art. 13), e da própria Constituição que preceitua:

"O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo

o país nos *estritos limites das deficiências locais*" (art. 170, parágrafo único).

3. O que nos parece mais importante no projeto de decreto é a intenção de valorizar, em escala mais alta, a indiscutível competência dos atuais catedráticos do Pedro II. É o que recomendam sociólogos e economistas para os países pobres de recursos humanos: procurar atingir de preferência os "multiplicadores". No caso, em vez de lecionar para alunos, ensinar aos professores dos alunos.

No entanto justamente êste empenho, — o mais alto mérito do projeto e porventura o único suficientemente motivado — já se encontra incluído, desde novembro último, no atual Regimento do Colégio Pedro II sem necessidade, para sua execução, de qualquer nova providência. (Cf. Par. 352/64 *in* Doc. 32, p. 22.) O cumprimento regular e diuturno dêste propósito e a experiência acumuladas ao longo desta renovadora tentativa serão os melhores conselheiros de uma futura estruturação definitiva.

Depois de debater as considerações acima e principalmente a tramitação do processo neste Conselho, a Câmara de Ensino Primário e Médio opinou do seguinte modo:

O pronunciamento da Comissão de Legislação e Normas decidiu no sentido de que a Faculdade de Humanidades Pedro II não pode ser criada por decreto, mas exige lei. Não cabe, a nosso ver, exame minucioso de um anteprojeto inicial, uma vez que, a juízo da colenda Comissão em parecer aprovado por unanimidade neste Conselho, "indispensável se torna a modificação do anteprojeto".

Esta decisão levanta uma preliminar e é resposta bastante ao Sr. Ministro, já que S. Ex.^a consulta êste Conselho sôbre o anteprojeto de um *decreto*.

Caberá ao Sr. Ministro julgar da conveniência de uma Lei e, neste caso, encaminhar os entendimentos como e quando melhor lhe parecer.

Dêste modo sugere a Câmara que êste pronunciamento constitua substitutivo ao parecer da Câmara de Ensino Superior sôbre a matéria, (a) Pe. *José de Vasconcellos*, Presidente da C.E.P.M. e relator.

* * *

Parecer n.º 505/65, C.E.Su. (2.º Grupo), — Vista ao Cons.^o Almeida Júnior em 15-6-1965. - O Senhor Ministro da Educação e Cultura submete, à apreciação do Conselho, exposição da Congregação do Colégio Pedro II propondo integrar as cátedras que compõem a dita Congregação em Faculdade de Humanidades Pedro II.

Do ponto-de-vista jurídico, já se manifestou a Comissão de Legislação e Normas, entendendo que só por Lei será admissível transformar Instituto de Ensino Secundário em estabelecimento isolado de Ensino Superior.

Cumprido, a esta Câmara apreciar a proposta sob o ponto-de-vista da conveniência e oportunidade pedagógica.

* * *

O crescimento do Colégio Pedro II, dobrado em quatro seções afora as duas unidades tradicionais — Externato e Internato, com seus 15 mil alunos e cerca de 1 200 professores, não permite que o secular estabelecimento, com a organização atual, cumpra a sua finalidade de padrão do Ensino Secundário.

172 REVISTA BRASILEIRA DE A Congregação do Colégio, composta de 33 professôres, não consegue coordenar os trabalhos de cada uma das suas cátedras, impossibilidade material que se reflete no teor do ensino ali ministrado. Compreende-se, desse modo, a necessidade de mudar, considerando o alto nível em que sempre esteve a Congregação do Colégio Pedro II.

Nos têrmos da proposta, surgiria uma Escola de "pós-graduação", modelo ainda inédito em nossa organização universitária. A experiência da Inglaterra e dos Estados Unidos e da França com esse tipo de Escola Superior nos convence da utilidade de adotar igual sistema. Em recente livro sôbre a "Educação Superior nas Repúblicas Americanas" o professor Harold Benjamin, da Escola Normal George Peagody, dos Estados Unidos, assinala: "um dos principais fatôres para o rápido desenvolvimento do ensino para pós-graduados tem sido a necessidade cada vez maior de professôres para as Escolas Secundárias e os Colégios Universitários" (pág. 255). Isso na América do Norte... De citar-se ainda o "Institut des Hautes Études" (Universidade de Paris) destinado exclusivamente a cursos de pós-graduação.

Entre nós, a formação do professor secundário pelas Faculdades de Filosofia oferece desigualdades que refletem os graus de eficiência dessas Instituições.

Cursos de aperfeiçoamento, abertos aos diplomados por tais Faculdades, viriam minorar as deficiências do magistério secundário, ponto dos mais cruciantes da nossa atualidade pedagógica.

Daí, a nosso ver, a necessidade, no projeto em estudo (art. 2, letra c), ser permitido o ingresso a todos os que tenham diplomas de Faculdades de Filosofia. A restrição do projeto aos integrantes do corpo docente, e aos que nele dese-

jam ingressar, não se coaduna com o espírito de uma Faculdade. Tornaria a Instituição um círculo fechado, verdadeiro requinte cultural, nada compatível com a aflitiva problemática da Educação no Brasil. Justifica-se o projeto na medida da contribuição que venha trazer à formação de professôres de nível médio, carência das mais urgentes.

A nova Faculdade, com a autonomia que lhe deve ser conferida, organizaria os cursos e currículos, livremente. Até porque, nos têrmos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, só os cursos que assegurem o privilégio para o exercício da profissão liberal terão os currículos mínimos fixados por êste Conselho (art. 70). A Faculdade proposta ministraria cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão que ficariam "a juízo do respectivo Instituto de Ensino" (art. 69, itens b e c).

A subordinação das unidades do Colégio Pedro II à Faculdade a ser criada merece acolhida, pois haveria assim um largo campo de demonstração dos métodos e processos de aprimoramento do Ensino Médio. A atual Congregação do Colégio Pedro II teria, nos têrmos do projeto, atuação mais direta no teor de ensino ministrado pelas unidades e seções do estabelecimento. Corrigir-se-ia, desse modo, a dispersão e isolamento em que ficaram os catedráticos ante o crescimento dos corpos docente e discente do Colégio. E daria, com os cursos de pós-graduação, o aperfeiçoamento de que tanto carecem os professôres de Ensino Secundário.

São as observações que sugerimos sejam enviadas ao Sr. Ministro de Estado, em resposta à Consulta que nos submeteu, (a) *Alceu Amoroso Lima*, Vice-Presidente da C.E.Su. — *Péricles Madureira de Pinho*, relator.

• VOTO DIVERGENTE DO CONS.^o ALMEIDA JÚNIOR — Na reunião de junho último, o douto Conselheiro Vandick da Nóbrega, que é também presidente da Congregação do Colégio Pedro II, trouxe a êste Consellio a representação com que justificou perante Sua Excelência o Ministro da Educação e Cultura, um anteprojeto de lei elaborado pela citada Congregação, e cujo artigo inicial é êste:

"Art. 1.^o Fica instituída a Faculdade de Humanidades Pedro II integrada pelas cátedras que compõem a Congregação do Colégio Pedro II.

Na mesma oportunidade, foram oferecidas pelo ilustre Conselheiro Péricles Madureira de Pinho, relator do Par. 505/65 na Câmara do Ensino Superior (2.^o Grupo), as razões pelas quais Sua Excelência dava seu apoio à representação dos mestres do Colégio Pedro II. Os dois documentos acima coincidem entre si na conclusão: mas, visto que divergem no tocante aos respectivos argumentos, devemos examiná-los em separado.

I — Razões do Presidente da Congregação — O Prof. Vandick da Nóbrega, presidente da Congregação do Colégio, evoca o glorioso passado desse educandário (do qual, aliás, o Brasil inteiro se envaidece); afirma que a inovação pleiteada não acarreta novas despesas e, de entremeio, assim justifica a proposta fundamental:

"Com o crescimento do Colégio por motivos alheios à vontade de sua Congregação, foi necessário convocar grande número de professôres de ensino secundário para atender às necessidades docentes. Estes professôres são atualmente mais de mil. Assim, os catedráticos nomeados após concurso de títulos e provas ficaram

numa situação difícil, uma vez que não podiam nem deviam ser colocados na mesma posição dos que não se submeteram a essas provas".

Tal é o motivo alegado. O único. Não se discute na representação o mérito dos docentes sem concurso: registra-se apenas que, sendo eles mais de mil e não tendo passado pelos ordálios da lei, ficaram os outros, os de concurso, "numa situação difícil", pois que os dois grupos — os 21 de concurso e os mil sem concurso — "não podiam nem deviam ser colocados na mesma posição".

Como crítica às condições atuais é tudo quanto alega o ofício do Sr. Presidente da Congregação. Nada mais.

Indaguemos, entretanto, se de fato os catedráticos de concurso, integrantes do Colégio Pedro II, estão presentemente "na mesma posição dos que não se submeteram a essas provas". Quanto a isso, declaro desde logo que desconheço a realidade concreta; mas, em face do exame que fiz do Regimento do Colégio expedido pelo Govêrno em dezembro último (Decr. 55 235), sou levado a crer que as duas categorias não estão na mesma posição; ou, se estão, é porque o referido Decreto não foi aplicado ainda no estabelecimento.

Eis a seguir, a título de amostra, alguns artigos do Regimento (D.O., de 12 de dezembro de 1964):

Art. 14. Os cursos de aperfeiçoamento de técnicas e de altos estudos serão ministrados pelos professôres catedráticos do Colégio.. .

Art. 15. Os programas das disciplinas do curso secundário (...) serão organizados pelos respectivos Departamentos e aprovados pela Congregação.

Notemos a propósito que, segundo o art. 115, integrarão cada Departamento os respectivos professôres catedráticos e os coordenadores de cada unidade do Colégio. Estes últimos (os "coordenadores") serão indicados pelos professôres catedráticos efetivos (art. 115, § 1.º), e a chefia de cada Departamento caberá, em rodízio, aos diversos catedráticos (art. 116).

Leia-se ainda o art. 89 do Regimento, que trata da Congregação do Colégio:

"Art. 89. A Congregação, órgão superior da direção didática e pedagógica do Colégio Pedro II, é constituída: a) pelos professôres catedráticos em exercício; b) pelos ocupantes interinos do cargo de professor catedrático, nomeados nos termos da legislação vigente; c) pelos professôres eméritos (*aliás sem coto*); d) por um representante dos docentes livres do Colégio, por eles escolhido; e) por um professor de ensino secundário de cada unidade, escolhido por seus colegas.

Isto posto, parece-nos que na Congregação, "órgão superior" da direção do Colégio, só haverá maioria de não-catedráticos se os titulares efetivos se afastarem em grande número da regência de suas cátedras.

Mas prossigamos. O art. 116 do Regimento regula a sucessão da chefia dos Departamentos; nesta chefia os catedráticos sucedem aos catedráticos. E se algum Departamento não tiver catedrático disponível, irá buscar um em outro Departamento. As provas escritas finais (diz ainda o Regimento) serão supervisionadas pelo catedrático da disciplina ou pelo coordenador que o catedrático indicar. Incumbe também ao catedrático (ou ao coordenador) a elabo-

ração da lista de pontos do exame oral, prova esta entre cujos examinadores estará sempre o catedrático. As bancas de madureza serão constituídas por catedráticos (art. 82). Nas de revalidação ou de adaptação, compete ao catedrático de cada disciplina, "membro nato e presidente da comissão examinadora", organizar os pontos tanto de escrita como de oral. Os professôres contratados ficarão sob a orientação do catedrático da disciplina (art. 177). O art. 187 alude ao pessoal temporário amparado pela legislação trabalhista: no caso de docente desta categoria, a designação recairá (diz o Regimento) "em portador de habilitação legal, mediante indicação do professor catedrático".

Esses exemplos são mais do que suficientes para demonstrar que, segundo o Regimento em vigor no Colégio Pedro II, a situação hierárquica dos professôres catedráticos está muito acima da dos demais docentes da casa.

II — As razões do Relator — A Câmara de Ensino Superior (2.º Grupo), manifestando-se pela palavra de nosso prezado colega Conselheiro Péricles Madureira de Pinho (que não faz a menor alusão ao problema hierárquico), apóia-se tão-sòmente no vício da atual organização administrativa do instituto. Eis o tópico fundamental de sua crítica:

"O crescimento do Colégio Pedro II, desdobrado em quatro seções afora as duas unidades tradicionais — Externato e Internato, com seus 15 mil alunos e cerca de 1200 professôres, não permite que o secular estabelecimento, com a organização atual, cumpra sua finalidade de padrão, do ensino secundário".

"A Congregação do Colégio, composta de 33 professôres, não conse-

gue coordenar os trabalhos de cada uma de suas cátedras, impossibilidade material que se reflete no teor do ensino *a. ministrado*".

E por que não o consegue? (perguntamos nós). Simplesmente porque na evolução do sistema federal do ensino secundário da Guanabara, entendeu-se que todos os novos ginásios ou colégios que se criassem deveriam ficar presos ao Colégio Pedro II e subordinados ao respectivo corpo docente. Nunca pudemos perceber a vantagem dessa vinculação; mas as suas desvantagens, que deveriam ter sido previstas, se estão tornando dia a dia mais evidentes. E o fato agora denunciado, através de documento fidedigno, de a Congregação não poder coordenar os trabalhos de suas cátedras, é evidentemente o resultado dessa organização defeituosa, conforme assevera o douto relator.

Estou, pois, de inteiro acordo com o Par. 505/65, quando êste denuncia o verdadeiro mal que prejudica o Colégio: a Congregação "não consegue coordenar os trabalhos de cada uma de suas cátedras". E não o consegue porque, a despeito de tóda a autoridade hierárquica que o Regimento lhe dá, o excesso de atribuições de cada catedrático, a existência de 1200 auxiliares a serem orientados, a de 15 000 alunos a serem instruídos, e a dispersão topográfica dos estabelecimentos na área da Guanabara, representam um conjunto de circunstâncias que impossibilitam aos trinta e três catedráticos do Colégio o desempenho integral das múltiplas funções que o Regimento lhes confere. Tanto mais que

esses trinta e três catedráticos, cujos nomes figuram em relação especial constante do processo (fls. 8), são personalidades conhecidas e prestigiosas no país inteiro, e por seus altos méritos recebem com freqüência solicitações para o desempenho de comissões no país ou no estrangeiro. Além de não poucos entre eles (segundo informa a representação do digno presidente da casa) ocuparam também cátedras do ensino superior.

Conclusão — Diante da situação pouco satisfatória atribuída ao Colégio Pedro II pelos próprios postulantes da reforma, não vejo como o acréscimo de uma nova engrenagem à cúpula da tradicional casa de ensino possa tomá-la mais eficiente.

Por outro lado, sendo o propósito de todos nós, a começar pela douta Congregação do Colégio, atender antes de mais nada, a de melhor forma possível, aos 15 mil adolescentes que freqüentam cada ano as várias unidades do estabelecimento, ousou formular a opinião de que o que realmente convém é a reorganização total do estabelecimento, tendo em vista convertê-lo, talvez em uma cadeia de colégios federais irmãos, desvinculados uns dos outros, distribuídos em pontos estratégicos da Guanabara e cada qual com a sua administração autônoma.

É o que, segundo pensamos, deve ser proposto, pelo menos a título de estudo, a Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação e Cultura, em resposta à honrosa consulta que nos foi encaminhada.

RESENHA DE LIVROS

THE UNIVERSITY OF CHICAGO — *The high school in a New Era* — Third Impression, Chicago, edited by Francis S. Chase and Harold A. Anderson, 1959, 449 págs.

Ainda que a primeira edição desse livro já tenha sete anos e que, ao compasso de nosso tempo de mudança, os fatos e as posições se desatualizem celeremente, a obra não envelheceu, representando leitura particularmente recomendável a educacionistas, administradores de escolas secundárias e especialistas nesse campo. Tendo como tema central o assunto "Melhores Escolas", a Universidade de Chicago, um dos mais vivos, atuantes e arejados centros de pensamento educacional norte-americano, com a colaboração do "National Citizens Council for Better Schools", promoveu, em 1957, no melhor estilo norte-americano, um *fórum* nacional, que reuniu nada menos de 1 100 pessoas, dois terços de profissionais-educadores de ensino secundário e superior — e um terço de leigos, na condição de cidadãos interessados na educação. O *fórum* foi planejado para focalizar necessidades sentidas em educação e como atendê-las, por parte de "leaders" educacionais e outros cidadãos que deram à educação mais do que "um pensamento passageiro". Foi proposto "a estimular o pensamento criador sobre as possibilidades de melhoria da escola, mais do que a alcançar qualquer conclusão definitiva sobre o que as escolas seriam".

Sem o propósito incabível de copiar sugestões para adoção literal, pois, ao menos em matéria de educação, o que é bom e viável para a América pode ou não ser bom e viável para o Brasil e sim com o objetivo, hoje atingível, de repensar posições e sugestões em face da circunstância brasileira, vamos destacar alguns as-

pectos desse trabalho que nos parecem dignos de atenção por parte dos responsáveis pela escola secundária brasileira.

O livro abrange sete capítulos, que são os seguintes:

- I — A escola secundária americana à luz da história, da educação comparada, da filosofia e das necessidades sociais presentes.
- II — Análise das novas implicações educacionais advindas da ciência e da tecnologia.
- III — Conceitos, valores e critérios sugeridos para redireção da educação secundária americana.
- IV — Inovações nas práticas correntes na escola secundária e sugestões para o futuro.
- V — Planejamento e administração da escola secundária, com atenção especial às responsabilidades, nela, dos cidadãos.
- VI — Orientação educacional, relações entre a escola secundária e o *College*, problemas de excepcionais (supra e subnormais), padrões escolásticos.
- VII — Sugestões específicas para o ensino vocacional, de matemática e ciência.

No desenvolvimento desses capítulos existem trinta e nove artigos, todos ou quase todos, de modo geral, de boa qualidade profissional, dentro, é claro, dos pontos-de-vista em que se colocam seus autores.

Não seria de esperar outra coisa de colaborações atribuídas a profissionais experientes e autorizados nas várias áreas da educação, como James B. Conant, Alexander J. Stoddard, Theodore Schultz, Clarence H. Faust, John I. Goodlad,

Ralph W. Tyler, Francis S. Chase, Clyde Vroman e outros. Para dar uma idéia aos leitores do mérito das várias contribuições feitas a esse atualíssimo fórum, se fora o caso de procedermos a uma escolha por hierarquização de qualidade dos artigos, seria difícil ou mesmo inexequível fazê-lo, nos limites dêste comentário. Assim, vamos buscar transcrever alguns tópicos de alguns desses artigos, pela conexão que nos parecem ter com problemas vividos pela escola secundária brasileira.

Do artigo de Henry Steele Commager ("A historian looks at the high school"), Julgamos muito oportuna — por mais sedição que pareça — a transcrição parcial de voto da Suprema Corte dos Estados Unidos, quanto à Importância atual da educação pública. "Hoje em dia a educação é talvez a *móis importante função dos governos, centrais e locais*. É o autêntico fundamento da boa cidadania. Nos dias de hoje é duvidoso que alguém possa esperar, razoavelmente, ser bem sucedido na vida, se lhe é negada oportunidade de educação."

São ainda desse artigo frases como a seguinte, que representam tôda uma profissão de fé na tarefa da escola, como *reconstrutora da cultura*: "As escolas, sendo uma parte da sociedade, não devem ser um mero espelho da sociedade. Devem oferecer não uma simples repetição da experiência, mas um desafio e extensão dela. Não são um tranquilizador, mas uma *consciência da sociedade*".

Do artigo de James B. Conant ("An american looks at european education") que é uma interessante colocação da educação européia e da norte-americana do ângulo da educação comparada, transcrevemos esta afirmativa, rica de conteúdo:

"Nós, nos Estados Unidos, estamos ainda engajados em refazer nossos caminhos educacionais; a natureza de tarefa varia consideravelmente de Estado a Estado, de comunidade a comunidade. Instrumentos pedagógicos e planos para organização de escolas e universidades não são sempre transferíveis de Estado a Estado e quase nunca são exportáveis para países estrangeiros. Sem dúvida, porém, a troca de idéias e planos é sempre frutífera, na medida em que sugere e estimula discussão".

Do artigo de Lawrence G. Derthick ("The Commissioner of Education looks at the High School"), são dignas de reflexão as assertivas a seguir transcritas:

"Vimos, primeiramente, sistemas educacionais seletivos que produziram uma aristocracia intelectual. Nesses países a minoria bem educada preservou ciosamente sua superioridade sobre a maioria deseducada. Isto resultou, inevitavelmente, em restrição de oportunidade de trabalho e perda de energia criadora".

"Pelo rádio e televisão, filmes, Jornais e revistas, as crianças estão absorvendo mais e mais de sua educação fora das salas de classe".

"Êste, o mais próspero país na terra, gasta apenas 4,8% da renda nacional em educação, nessa educação pela *qual fez a sua prosperidade*".

A Rússia Soviética, agora abertamente empenhada em ultrapassar a América em ciência e tecnologia, está despendendo 10% ou mais".

"Os objetivos gerais e específicos da escola secundária, estabelecidos desde mais de um século, precisam ser redefinidos à luz de realísticas responsabilidades".

De Theodore W. Schultz ("The Emerging Economic Scene and its relation to high school education") :

"Sòmente metade de nosso crescimento econômico adveio do aumento de força de trabalho e de capital."

"Sòmente uma pequena parte do grande aumento no produto real por homem-bora é atribuível a capital".

"Tem havido melhoria na qualidade de recursos (humanos) e a ela se deve primordialmente o grande acréscimo na renda nacional, não explicável por força de trabalho e capital".

"Nossas escolas secundárias e nossos "colleges" e universidades têm desempenho papel relevante no esforço de ser possível acumular esse stock de conhecimento utilizável para alcançar melhoria na qualidade de recursos humanos".

De Clarence H. Faust ("Essential qualifications of teachers for the New Era"):

"Há uma estranha perversão na doutrina da "criança total" que estabeleceu a "totalidade" do estudante, quando reage segmentando-o, dividindo-o em compartimentos mentais, físicos, sociais; fragmentando-o em cidadão, produtor, consumidor e etc, fazendo-o sem proceder a distinções ou prioridades entre essas partes e aspectos da sua totalidade. Como resultado, educação física, ajustamento social, educação do consumidor, educação para a cidadania, educação geral, tudo se afigura nivelado em importância. Mas, se considerarmos a criança em sua "totalidade", como creio que devemos fazê-lo, não seremos obrigados a considerar as relações e responsabilidades desses vários aspectos no comportamento total? E não seremos obrigados a tentar identificar o que mais atua para a "totalidade" do ser? Sugiro que ao considerarmos essas questões, deveremos concluir que embora sejam muito importantes fatores como saúde física, estabilidade emocional, habilidades sociais, o atributo central que governa a totalidade do ser humano é, ou deve ser, a *inteligência*. Sem o desenvolvimento dela, saúde física é mera força animal. Sem a condução pela inteligência, a vida emocional é um insolúvel conflito de ímpetus passionais e será inevitavelmente dirigida por poder e autoridades externas. Sem inteligência, ajustamento social degenera em puro conformismo. Seguramente a educação, reconhecendo os aspectos físicos e não racionais da natureza humana, deve proceder sob o pressuposto de que podem e necessitam eles ser organizados e dirigidos pela inteligência". *"Desenvolver até o máximo possível o inteligência, eis aí a função básica da escola"*.

"Deve o professor estar preparado a encorajar excepcionalidade e diferenças mais do que a reclamar uniformidades. É um dos mais sérios perigos de qualquer sociedade altamente organizada como a nossa, o encorajar, especialmente em momentos de tensão, o desenvolvimento da padronização do homem, o conformismo intelectual e social, a individualidade bem acomodada e bem composta; a tendência a desencorajar, senão a suprimir o singular, o diferente, o independente, o pioneiro. Deveremos não apenas suportar, mas saudar independência, mesmo quando

parece perturbadora, discordância, ainda que aborrecida, personalidade marcante, ainda quando pareça excêntrica. Só assim poderemos fornecer o clima no qual podem germinar idéias novas e florescer gênios".

De Ralph W. Tyler ("New criteria for curriculum content and Methods"): "Se bem que quase todos os nossos Jovens em idade de escola secundária nela estejam, não têm eles iguais oportunidades educacionais. Êxito na maioria das nossas escolas secundárias requer uma dose relativamente alta de talento verbal e um *back-ground* de experiência cultural de classe média. Aquêles que não possuem esse *back-ground* têm dificuldades em vencer as exigências da nossa escola secundária".

De Lloyd S. Michael ("Innovations in the Organization of the High School"): "A comissão para reorganização da escola secundária redefiniu os objetivos da escola secundária e advogou a *comprehensive high school*, combinando os vários currículos numa organização unificada, como o *tipo padrão de escola secundária nos Estados Unidos*."

De Howard A. Latta ("A high-school view of Relationships with the College"): "*A escola secundária americana típica é pública. É essencialmente uma criação do Estado*. Consoante a tradição americana, é mantida e administrada pela comunidade local; sua obrigação primeira é para com a comunidade local".

De Clyde Vroman ("A College View of Relationships with the High School"):

"Que ofertas curriculares preparam melhor os estudantes para o *College*? Há cinquenta anos isto não era problema; os "colleges" prescreviam todo o currículo da escola secundária, que então aceitavam como seu propósito básico a preparação de estudantes para o "College". Nos últimos vinte e cinco anos as escolas secundárias passaram a ser "comprehensive schools", visando a servir os alunos de toda a população". A maioria dos estudantes secundários aí terminam sua educação formal. As escolas secundárias americanas sentem-se assim seriamente afetadas por uma estrutura educacional estabelecida já por mais de meio século.

Esforços sérios estão sendo feitos para remover o que se julga serem pontos de estrangulamento a uma mais eficaz programação da nova escola secundária. Os "Colleges" estão prestando pouca atenção aos cursos ministrados pela escola secundária e estão mais interessados em medidas estandardizadas de aptidão e de padrões acadêmicos, independentes dos padrões dos cursos secundários".

"Como pode a transição do estudante da escola secundária para a superior se processar eficazmente?"

Tanto escolas secundárias como "colleges" esforçam-se por bem resolver este problema. Os "colleges", em geral, lutam por uma solução eficaz. Algumas vezes esses esforços são interpretados pelo público como pressões sobre o recrutamento. Em verdade porém essa transição é um sério problema que só pode ser *resolvido cooperativamente pela escola secundária e pelo "College"*.

Muitos outros aspectos desse interessante livro, rico de reflexões e sugestões, poderiam ser ressaltados. Sem dúvida é de leitura altamente recomendável aos que vivem no Brasil o problema versado com atualização e largueza de visão.

J. A.

BROWN, B. Frank — *The nongraded high school* — fourth printing, Melbourne, Editora Prentice Hall, Inc., 1964, 223 págs.

Mr. B. Frank Brown, diretor da Melbourne High School, Melbourne, Florida, U.S.A., nos conta nesse livro, intelectualmente excitante, aquilo a que denomina uma "primeira descrição de uma nova e revolucionária estrutura para a escola secundária: *uma estrutura não seriada com um currículo móvel*". Quando essas mudanças foram feitas na Melbourne High School "a percentagem de evasões, assinala Frank Brown, "caiu da média nacional de 33% para 4%" e essa escola "atraiu a atenção nacional como um *modelo para a escola secundária do futuro*".

Antes de entrarmos em breve apresentação comentada da mensagem que esse livro representa para a capacidade inova-

dora e para o espírito crítico de nossos educadores quanto à *praxis* vigente nas rotinas da educação, não queremos deixar de assinalar o melancólico aspecto de estagnação e retardamento em que vive nosso mundo educacional, imerso na totalidade solidária do contexto do subdesenvolvimento. Nossas ditas "experiências" educacionais na escola secundária não vão muito além de suprimir o Latim ou incluir matérias novas no currículo ou a alguns modestos e esporádicos esforços em favor de processos e técnicas menos arcaizados pedagogicamente. A isto se vem entre nós chamando "experimentalismo" pedagógico. Posição compreensível num mundo educacional em que estar em dia com os "passos formais" de Herbart é estar atualizado em pedagogia...

Enquanto isso, experiência educacional, em outros países, Joga com o cerne mesmo das tradicionais estruturas pedagógicas, seja, por exemplo, a do currículo secundário por matérias ou a da escola secundária seriada, esta uma estrutura que já vem do século XVI, em Stransburgo, na Alemanha.

O autor desenvolve seu livro em onze capítulos, dos quais enunciaremos a seguir certos aspectos significativos, uma vez que o domínio total do assunto só a mesma leitura do livro ensinará.

No *primeiro* capítulo — "O dilema da seriação", desenvolve o autor a história da seriação escolar, considerando-a "o mais sério problema confrontado pela educação em nosso tempo". Estuda suas origens "quase medievais", desde que John Sturum a lançou, em 1537, em Stransburgo, na Alemanha, e cita sua introdução no sistema escolar norte-americano por John Philborick, de Boston, na "Quincy Grammar School", em 1848.

Mostra como esse tipo de escola, de organização de rígido modelo prussiano, teria quiçá desempenhado seu papel até o século XIX e começos do século XX, mas é inaplicável aos tempos modernos, da desintegração atômica, de uma movediça fronteira do conhecimento, de crescente e variada clientela escolar.

Demonstra que se terá sido bem menos inteligente no planejamento da escola do que na indústria, na engenharia, na cien-

cia. Acentua a obsolescência da uniformidade de estrutura da escola seriada, apresentando Iguais assuntos para aprendizagem nos mesmos períodos de tempo, escalonados serladamente, sem se dar conta dos diferentes tipos de Interesse e da diversa maturidade intelectual dos alunos. "As escolas seriadas têm Ignorado largamente o princípio básico à aprendizagem: as diferenças individuais".

No capítulo *segundo* o autor busca definir o que será uma escola "não seriada", como local onde composições flexíveis são estruturadas tomando por base cada estudante, com o fim de realizar e prosseguir os cursos em que está interessado e para os quais é capaz, sem escravização, a padrões inflexíveis de seqüência cronológica seriada uniformemente.

Mostra como essa organização, cientificamente fundamentada, nada tem daquele "esoterismo peculiar a determinadas situações", como supõem alguns administradores da escola seriada convencional. "Não há nada de misterioso ou singular nesse novo e provocativo plano.

É um saudável, lógico arranjo pelo qual as escolas jogam fora freios que restringem intelectualmente os jovens. É um esquema educacional mais estruturado em torno dos interesses e capacidades Individuais de aprendizagem do que da rigidez de esquemas administrativos".

Prognostica a expansão da escola não seriada desde o nível primário até o do "College", com cada plano de escola não seriada testado sistematicamente quanto a certas proposições fundamentais: 1) classificação de estudantes à base de aproximadamente Idênticos conhecimentos e potencialidades; 2) reclassificação freqüente de estudantes para que progredam à base do ritmo de velocidade de que sejam capazes; 3) estabelecimento de metas pessoais para cada estudante; 4) padrões escolares extremamente flexíveis que atendam aos vários ritmos de aprendizagem dos alunos. E prossegue expondo o esquema conceitual:

"O quociente de inteligência (Q-I) que foi uma medida clássica do passado é de pouco ou relativo valor numa escola não seriada. Há várias formas de inteligência, mas a medida do Q.I funciona habitualmente como se só houvesse uma".

"O plano de aprendizagem adotado em Melbourne distribui os jovens em situações temporárias de aprendizagem, das quais eles podem se mover *a qualquer tempo*. Essas situações *ad hoc* de aprendizagem são denominadas "fases". Uma fase é um estágio de desenvolvimento com o tempo como variável. Um estudante pode permanecer longamente numa fase inferior; outro pode ascender mais rapidamente do que outros a determinadas fases.

O Instrumento essencial em um programa educacional diversificado é a *mobili-dade variável*".

Eis um esquema de classificação de três estudantes da mesma idade, com habilidades variáveis:

Estudante A —

Inglês — Fase 1
Matemática — Fase 3
Hist. Universal — Fase 2
Biologia — Fase 3
Educação Física — Fase x
Dactilografia — Fase x

Estudante B —

Inglês — Fase 3
Matemática — Fase 2
Hist. Americana — Fase 4
Química — Fase 3
Banda — Fase x
Artes — Fase 4

Estudante C —

Inglês — Fase 4
Equações Diferenciais- — Fase 5
Hist. da Ásia — Fase 3
Física — Fase 5
Espanhol — Fase 4
Estatística e Cálculo de Probabilidades —
Fase Q

"O plano de agrupamento multidimensional dos alunos em "fases" visa a um desenvolvimento mais criativo por parte dos estudantes. A organização é tão sensível a diferenças individuais em habilidades que o estudante pode estar numa matéria na Fase 1 e em outra na Fase 4.

"Os estudantes com baixo nível de eficiência são atendidos em classes de recuperação na área de suas deficiências".

Outra inovação significativa no Melbourne curriculum é aquilo que é definido como *Quest Phase*, aplicável a "estudantes com talentos e habilidades incomuns. Estudantes com talentos criadores ou conhecimentos bem desenvolvidos em áreas especiais são estimulados a entrar na "Quest Phase" do curso de estudos. Nessa fase um estudante pode pesquisar em área na qual êle tem vasta e profunda curiosidade de conhecimento ou para nela desenvolver seus poderes criadores".

A "Quest Phase" ainda está em fase inicial na Melbourne High School. Estimam seus responsáveis poder com ela chegar à elaboração do "*Quest Quotient*, que suplementaria o *Intelligence Quotient* (Q.I.), na medida em que seria um prognosticador de "performances", identificando e medindo motivação e criatividade, não mensuráveis pelo Intelligence Quotient, proposto a apurar somente o potencial intelectual. Seria, assim, esta a previsão formulada, o Q.Q. (Quest Quotient) mais operativo do que o Q.I. (Intelligence Quotient), como indicativo da ativa performance que pode ser esperada do aluno, ao invés de o ser apenas do seu potencial passivo.

No capítulo *terceiro* o autor dá ênfase aos aspectos de flexibilidade da escola não seriada, não somente na sua estrutura pedagógica como também na organização diversa das várias salas de classe, conforme a natureza do assunto, *nível e motivação* dos estudantes. Descreve a seguir o funcionamento do *team teaching in English*, unidade que abrange 240 estudantes.

O capítulo *quarto* é dos mais interessantes pelo que expõe a extrema diversificação de assuntos incluídos no currículo, vários dos quais não são considerados como objeto de estudo nas escolas secundárias clássicas. Há um completo alargamento na definição de matérias para estudo, abrangendo praticamente todo o tema que o estudante possa estudar com proveito e prazer. No capítulo, expõem-se programas possíveis.

No capítulo *quinto* o autor refere-se ao que chama a promissora "nova heresia": a estratégia inovadora dos estudos e pesquisas *independentes* feitos pelo estudante, à parte da classe e mesmo do professor. "Os talentosos e criativos criam seus próprios caminhos na escola não se-

riada. Agem Individualmente num contexto de liberdade criadora estimulada". Relaciona o autor uma série de projetos abrangendo temas de alto interesse desenvolvidos como "estudos independentes" na Melbourne High School.

No capítulo sexto transcreve o autor artigo do Dr. Reller, do "College Entrance Examination Board", em que demonstra como sente a funcionalidade da estrutura pedagógica da escola não seriada, em contraste com o artificialismo da escola seriada, com sua rigidez uniforme de séries, termos, semestres, horas, quando se sabe que "não é possível uma medida uniforme de tempo para o progresso Intelectual". Mostra o autor como são infundadas as perspectivas de caos ou os temores de dificuldades administrativas, quando a experiência de Melbourne prova precisamente o contrário. No capítulo *sétimo* sublinha o autor como propósito básico da educação o *desenvolvimento da inteligência*, ao qual estão subordinados seus demais propósitos, por importantes que sejam. Mostra como a atmosfera da escola, tal como a busca viver a escola não seriada, é a da investigação, curiosidade, criatividade. Expõe a mudança de papel do professor na escola moderna, a revisão do papel dos livros-texto, a importância fundamental de desenvolver no aluno seu potencial de Inquirir para saber, ou para chegar às aproximações mais válidas do saber. No capítulo *oitavo* o autor dá ênfase às diferenças Individuais na psicologia, tantas que é duvidoso haja esta ciência identificado todas elas. Para propósitos de aprendizagem todavia o autor agrupa os estudantes nas seis categorias seguintes:

- 1) Alta habilidade intelectual e forte motivação
- 2) Alta habilidade intelectual e fraca motivação
- 3) Habilidade intelectual média e forte motivação
- 4) Habilidade intelectual média e fraca motivação
- 5) Baixa habilidade intelectual e forte motivação
- 6) Baixa habilidade intelectual e fraca motivação

No capítulo *nono* aborda detalhes de administração escolar sobre a questão das notas e sua comunicação à família dos discentes. O autor discute o problema

dos exames, dos conceitos de rendimento escolar (excelente, bom, moderado, pobre, Insatisfatório, em sua escala) e sugere processos novos para registro e comunicação do rendimento alcançado.

Nos capítulos *nono* e *décimo* discute a Insuficiência das notas tradicionais de aulas e de provas como inexatas por precárias para aferimento seja da capacidade de aprendizagem, seja do conhecimento adquirido. Mostra o que é a conhecida variação de critérios oscilando, para uma mesma prova, do f, de fracasso, ao a, que corresponde a excelente. Cita a necessidade de elaboração de testes mais refinados, mais amplos, precisos e sutis, capazes de Identificar e apurar a extensão e significado de certas Importantes e complexas reações mentais. De modo geral, e particularmente para colocar adequadamente estudantes de escolas seriadas, "válidos e fidedignos testes de escolaridade, nacionalmente padronizados, são absolutamente vitais". No capítulo *títidécimo* demonstra o autor como é fundamental para o êxito de uma Inovação revolucionária no cerne mesmo da estrutura organizacional da escola, como é a serlação, buscar a compreensão e o apoio da comunidade. Mostra como na experiência empreendida na Melbourne High School esse apoio e compreensão foram procurados com êxito, tendo mesmo se obtido entusiástica adesão quando se adquiriu a consciência de que o objetivo visado era remover barreiras secularmente acumuladas contra o melhor proveito na aprendizagem. "O fator mais significativo quanto à nova organização é que todo estudante em qualquer fase pode galgar uma nova fase, sempre que seu rendimento assegure o êxito de uma mudança", eis uma das frases-síntese do autor.

Êste é apenas um breve sumário de alguns aspectos relevantes abordados nesse livro, que nos narra *experiência*, digna desse nome, das mais significativas na escola secundária norte-americana.

Visa êste breve registro a nada mais do que despertar os interessados no assunto para a necessária leitura meditada desse livro, útil a quantos pensam e agem no Brasil em termos de *renovação* da nossa escola secundária, assunto de tão imperiosa premência.

J. A.

PHEASANT, J. H. & PARKIN, S. J. — *Ciências na Escola Secundária*, 3.^a ed., 4 vols., London, George Allen & Unwin, 1960.

Os autores se propõem criar um curso geral, abrangendo ciências puras e aplicadas, adequado ao currículo da escola secundária moderna no Reino Unido. É seu objetivo vitalizar o ensino em classe e estimular o trabalho prático, tanto na escola como no lar, incluindo perguntas especiais para avaliação do aproveitamento dos alunos. As ilustrações de Yan Morrison constituem valioso subsídio a esses livros.

A série consta de quatro partes: as três primeiras contendo o plano geral para o *School Certificate of Education*, e a última destinada àqueles que terminam seus estudos e recebem ensino especializado com vistas a futuros treinamentos em diferentes terrenos.

A primeira parte mostra como aprendermos acerca do mundo em que vivemos, dando-nos um esboço da natureza e funções dos sentidos humanos. Apresenta uma Introdução aos métodos e instrumentos do trabalho científico, finalizando por um projeto, bem planejado, sobre o estudo do carvalho e notas relativas à observação prática da vida de um pássaro ou de um Inseto.

A segunda parte se ocupa, com maiores detalhes, da maneira pela qual se constituiu o universo e termina por uma Introdução à ciência na sociedade humana, mostrando a maneira pela qual ela ajuda a suprir as necessidades do homem quanto a moradia, abastecimento de água e uso da energia no lar. Ensina como fazer observações meteorológicas, leitura de relógios de sol e dá noções de construção de casas.

A terceira parte, Intitulada "Nós e a Ciência", trata da matéria e do homem em relação ao meio, dá especial Importância aos alimentos, disposição de resíduos, e respiração, bem como aborda o papel da ciência, tanto no conforto físico como no auxílio ao trabalho. Finaliza sugerindo plano para Jardinagem.

A quarta parte compreende seis assuntos diferentes e destina-se a estudantes de

cursos especializados visando ao estudo de matérias como serviço de saúde pública, engenharia, ciência doméstica, arte fotográfica, etc. Pela ordem o livro trata de: saúde pública, hereditariedade, planejamento de estudos no campo das ciências naturais, bases técnicas da fotografia e da arte da produção têxtil e contém interessante índice comparativo, detalhado, do conteúdo dos livros das séries.

Todos eles apresentam sugestões úteis sobre coisas práticas a serem feitas pelos

estudantes e referência a obras de consulta publicadas, a filmes educativos e fontes de informação. Aparentemente, o principal objetivo do curso é mais desenvolver os conhecimentos básicos das ciências do que a educação destinada essencialmente às profissões de nível superior. O curso foi recomendado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres como eventual complemento ao trabalho dos professores de ciências nas escolas brasileiras.

M. J. M.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

Expansão do ensino médio em Brasília

No plano de expansão da rede escolar de ensino médio, a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura registrou considerável aumento de alunos matriculados naqueles cursos tomando-se por base o mês de julho de 1964, para efeito de estatística, quando o número de matriculados atingiu a 9 600; observa-se que, em Julho do corrente ano, aquêlê número foi aumentado de mais 4 180 alunos, perfazendo um total de 13 780 estudantes do ensino médio em todo o Distrito Federal.

Por determinação do Prof. Cleanto Siqueira, a Secretaria de Educação e Cultura pretende realizar, no ano de 1966, a chamada escolar obrigatória para a população de 7 a 12 anos, colocando fim, desta forma, ao *déficit* escolar atual.

Em ritmo de construção acelerada, a Secretaria de Educação e Cultura vem ultimando as seguintes obras, de Importância para o desenvolvimento do ensino na Capital da Eepúblca: 1) ginásio moderno do Gama, com 20 salas de aula, pavilhão de artes industriais, área coberta com 500 metros quadrados. Sua inauguração deverá ocorrer durante as comemorações da Semana da Pátria. Seu custo total ascende a 210 milhões de cruzeiros e, a exemplo do que acontece com o colégio do Núcleo Bandeirante, esta é a maior obra levada a efeito pela PDF naquela localidade, no que se relaciona com a educação pública; 2) — recuperação do auditório do Colégio Indústria de Platina, cuja entrega à população se dará ainda no decorrer dêste mês; 3) — ontem, o prefeito Plínio Cantanhede entregou ao Núcleo Bandeirante um moderno colégio, com 1 800 metros quadrados de área construída.

A Secretaria de Educação e Cultura informou que foram concluídas as instalações

das oficinas de artes industriais, do ginásio moderno e do colégio industrial do plano-pilôto, as quais serão Inauguradas na próxima terça-feira. O custo total dessas oficinas atinge a 15 milhões de cruzeiros.

(O *Estado de São Paulo*, 15-8-65.)

Cadernos Região e Educação

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, dirigido por Gilberto Freyre, lançou mais um número de seu boletim *Cadernos Região e Educação*, números 7-8, contendo a seguinte matéria: A qualidade da observação e a personalidade do observador em pesquisa social — Gonçalves Fernandes (estudo); Contribuição ao estudo da Psicotropia do escolar recifense — Gonçalves Fernandes e Myriam Brindeiro Vasconcelos (pesquisa); A linguagem na imaturidade — Myriam Vasconcelos; A entrevista Psicotécnica — Myriam Vasconcelos (resenhas bibliográficas) .

A correspondência poderá ser encaminhada à Secretaria do Centro — rua Dois Irmãos, 22 — Recife — Pernambuco.

TUCA: teatro universitário na Católica paulista

Apresentou-se a 11 de setembro, na capital paulista, o conjunto teatral da Faculdade de Filosofia S. Bento da Univ. Católica, que congrega alunos dos 13 cursos dessa escola.

Em seu programa de estréia, TUCA encenou o Auto Pernambucano de Natal *Morte e Vida Severina*, do poeta nordestino João Cabral de Melo Neto, tragédia do camponês que emigra em luta pela sobrevivência.

Antecedendo os ensaios, o elenco participou de verdadeiro curso sobre o homem

do Nordeste, constante de leituras, conferências, debates, projeções, contribuindo para maior identificação com os personagens. Cada ator escreveu trabalho sobre a problemática dessa região, dentro das especializações de cada curso.

TUCA recebeu apoio financeiro do Governo estadual e da Reitoria da Universidade Católica de S. Paulo. Suas apresentações vêm-se constituindo sucesso de público e crítica.

Centro para ensino de ciências no Nordeste

Ao serem pesquisadas as causas dos frequentes fracassos dos candidatos aos exames vestibulares nas provas de matemática, física, química, biologia e ciências, chegou-se à conclusão de que a falta não era dos alunos e sim dos professores dessas matérias que, sem recursos técnicos, não estavam em condições de atualizar seu método de ensino.

Tal situação demonstrava a "necessidade premente e inadiável de uma reformulação e atualização do ensino das ciências básicas, no sentido do seu aprimoramento", o que constitui objetivo do Centro de Ensino de Ciências do Nordeste — CECINE, instituição que tem o patrocínio da Universidade do Recife, Fundação Ford, Sudene e Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Secundário e das inspetorias seccionais de cada Estado.

Essa reformulação e atualização do ensino das ciências básicas compreende "cursos de treinamento, aperfeiçoamento, estágios e seminários para professores, fabricação de equipamento, publicação de livros, folhetos e instruções, elaboração de projetos especiais, assistência e orientação pedagógica, promoção de feiras de ciências, organização de clubes de ciências, de concursos, Instalação de rádio e TV-escolas de ciências", em suma, atividades que possibilitem a obtenção da meta almejada.

O Prof. Marcionllo Lins, atual diretor do Cecine e Instituto de Química da UR, decidiu, juntamente com os professores Ernesto Silva, Francisco Brandão e Ricardo Ferreira, estimular a instalação de cursos de química, física, biologia e matemática

para professores do Nordeste, o que fez com a colaboração da Sudene. Os cursos alcançam pleno êxito. Os participantes escrevem constantemente exigindo novos programas, no desejo de aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos.

Animado pelo sucesso obtido, o professor Marcionllo buscou ajuda de outras entidades: procurou a Fundação Ford, onde levou cerca de dois anos discutindo o "mecanismo da ajuda". Um dia, teve a grande surpresa: a Fundação ordenara a realização de estudos do projeto de um órgão, no Nordeste, similar ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Para essa decisão influenciaram, sobretudo, "os problemas gerais e específicos da região nordestina" e a existência da Sudene. Por outro lado, a "relativa facilidade de recursos materiais e humanos e, também, pela localização da sede da Sudene", o Recife foi escolhido para servir de matriz ao Cecine.

A Universidade do Recife e a Sudene acolheram a Idéia com entusiasmo. A primeira homologando, através da reitoria, do Conselho Universitário e Conselho de Curadores, o convênio com a Fundação Ford. A segunda também aprovou um convênio para a concessão de bolsas e ajuda financeira destinada a materiais de ensino. E o Cecine foi fundado em junho de 1964. Após seis meses de preparativos, a 15 de janeiro deste ano, foi Inaugurado, em suas Instalações provisórias, com um Curso de Atualização em Química para Professores de ensino médio do Brasil, que teve a duração de 4 semanas.

Considerado pelo professor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário do MEC, como "padrão de Centro de Ciências para o Brasil", o Cecine mantém, atualmente, seis cursos de inverno:

Atualização em Biologia (Versão "Azul" do Biological Sciences Curriculum Study — BSCS), contando com a participação de 30 professores secundários e universitários que ensinam nos cursos colegiais. Esse curso, que se realiza no Recife, conta com uma classe-piloto de estudantes que, Juntamente com os professores, participam de um Seminário de Biologia, compreendendo aulas teóricas, discussão entre alunos e professores acerca do assunto explicado, seguidas de aulas prá-

ticas em laboratórios distintos para as duas categorias de assistentes do seminário: Exequibilidade da Aplicação da Versão "Azul" do BSCS nas Escolas do Nordeste, ao qual estão assistindo 20 professores, com duração de 15 dias, e também vem sendo ministrado no Recife; Curso de iniciação à ciência, com 30 professores assistindo às aulas que durarão 21 dias, em Maceió; Seminário de Física, sobre a Dinâmica dos Elétrons, realizado no Recife, com a participação de 25 professores, em 15 dias; Curso de Inverno de Matemática — Introdução à Matemática Moderna, ministrado em Pernambuco a 25 professores, em 15 dias e, finalmente, o Curso de Inverno de Química — Apresentação do sistema "Chemica Bond Approach", com aulas no Instituto de Química e Tecnologia da Universidade do Ceará, com assistência de 30 professores e duração de uma meta. O Cectlne pretende que os participantes dos cursos levem consigo, após seu término, os materiais usados nas experiências de laboratórios.

No sentido de atingir seus objetivos, o Cectlne elaborou um programa para os próximos três anos que, em termos gerais, consiste no seguinte: cursos de verão e inverno para professores, a fim de oferecer-lhes oportunidades de renovar e atualizar seus conhecimentos.

Para a realização dos cursos, manterá o Cectlne amplo entendimento com as universidades do Nordeste, com o IBECC, seção de São Paulo, e outras organizações de ensino, no sentido de um planejamento comum e de um assessoramento recíproco.

Com relação aos cursos no Nordeste, embora a sede principal seja no Recife, o Cectlne promoverá outros nas demais capitais, sedes de universidades nessa área.

Para a consolidação do trabalho efetuado nos cursos, o Cectlne manterá um programa de estágios, pretendendo receber de Pernambuco e demais Estados nordestinos professores-bolsistas para o cumprimento desse programa. Os estágios têm como objetivo não só maior intercâmbio entre os professores das equipes das diversas seções — Estados e professores bolsistas que, preferivelmente, já deverão ter feito os cursos de verão ou Inverno, mas também a formação de professores mais capacitados — pela contato mais prolongado com

o material de laboratório — a discutir e criticar os métodos que se pretendem pôr em prática.

No entanto, o programa não se limitará exclusivamente a receber estagiários, mas também a promover a ida de componentes das diversas equipes do Cectlne para que, por sua vez, realizem estudos em outros centros mais avançados do Brasil ou do exterior.

Seminários e conferências em todo o Nordeste a respeito dos modernos aspectos do ensino das ciências, tomar parte e contribuir com trabalhos para reuniões no Brasil e no estrangeiro sobre o assunto também fazem parte do programa trienal do Cectlne.

Outro objetivo a ser alcançado no programa trienal é a fabricação de material de ensino científico a ser fornecido às escolas do Nordeste pelo seu preço de custo, além de suprir as próprias necessidades.

Por enquanto, embora já esteja em pleno funcionamento o fabrico, pelo Cectlne, de materiais de vidro (tubos de ensaios, lentes, modelos, etc.), as oficinas da Universidade do Recife foram postas à sua disposição em períodos extraordinários, fora do seu expediente normal, como dias de sábados, domingos, dias santificados etc., o que permitiu que em 3 meses se fizessem 300 conjuntos completos para a realização da parte experimental do curso PSSC para o ensino de física básica, bem como o preparo em série de material para as demais seções do Centro. Vale ressaltar que toda a matéria-prima para a execução desses serviços foi adquirida no Recife.

Para a execução do programa trienal, o Centro contará com a ajuda da Fundação Ford, através de um convênio no valor de US\$ 150.000,00, que abrange verbas para equipamento, suplementação de salários, bolsas, estágios, bibliotecas etc. A Sudene cooperará, inicialmente, também por meio de convênio, com cerca de 70 milhões de cruzeiros destinados a bolsas e professores para os cursos, suplementação de salários, pagamento de técnicos e material de consumo. A Universidade do Recife, por sua vez, construiu os dois pavilhões onde se acha atualmente Instalado o Cectlne, no valor de 200 milhões

de cruzeiros, aproximadamente, além da parte principal dos salários, material permanente e de consumo.

Um exemplo que bem ilustra os resultados das atividades por eles desenvolvidas é a publicação do trabalho "Tópicos de Cinemática", de autoria do professor Sidrack de Holanda Cordeiro, da seção de física do Centro, impresso nas oficinas da Imprensa Universitária, sendo o primeiro trabalho de natureza estritamente científica editado pela UR.

(*Diário de Pernambuco*, Recife, 25-7-65.)

Normas para organizações dos Colégios Agrícolas

O Ministro Fiávio Suplicy de Lacerda baixou a Portaria n.º 174, estabelecendo normas gerais para a organização e funcionamento dos ginásios e colégios agrícolas em todo o País.

A estruturação prevê as seguintes matérias no currículo ginásial: Português, Matemática, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil, Ciências Naturais; como disciplinas Optativas, os estabelecimentos poderão colocar Desenho e uma língua viva (Inglês, Francês, Italiano, Alemão, Espanhol). A partir da 3.ª série serão introduzidas as disciplinas técnicas em lugar das complementares.

Nos colégios agrícolas serão ministrados, em três anos, cursos de técnicas agrícolas, técnicas agropecuárias, técnicas Industriais e técnicas de economia doméstica rural, além de Português, Matemática, História e Ciências Biológicas.

A Diretoria do Ensino Secundário do MEC firmou convênio com a Secretaria de Educação do Rio G. do Sul, ordenando o esquema para a montagem dos seus primeiros ginásios agrícolas naquele Estado. Esses estabelecimentos começarão a funcionar em março de 1966.

(*D.O.* de 6-7-65 e *O Globo*, Rio, de 7-7-65.)

Feira de ciências de Descalvado

Com grande afluência de pessoas, foi inaugurada dia 4 último a III Feira de Ciências de Descalvado. Nos dois primeiros dias de seu funcionamento 17 mil pessoas visitaram a mostra, que já se constituiu em acontecimento dos mais importantes na cidade.

Iniciada há 3 anos, com apoio de alguns professores, a mostra foi largamente apoiada pela Prefeitura e pela Câmara Municipal, que se encarregaram do pagamento das despesas com a instalação e manutenção da Feira.

O secretário da Agricultura, Sr. Arnaldo Cerdeira, bem como outras autoridades, estiveram presentes ao ato inaugural.

A Feira, que no ano passado funcionou no Paço Municipal da cidade, este ano foi realizada, em vista de sua maior extensão, no Colégio Estadual e Escola Normal de Descalvado, gentilmente cedido pelo diretor do estabelecimento, que muito cooperou para o êxito da iniciativa.

A mostra divide-se em duas partes: uma constituída por demonstrações dos alunos. Isoladamente ou em equipes, e outra constituída de estandes, em que vários institutos de ensino e pesquisa apresentaram ao público, de maneira viva na maioria dos casos, demonstrações científicas de suas atividades. Entre esses institutos figuram o Instituto de Química Industrial Oswaldo Cruz, de São Paulo, as Faculdades de Farmácia e Odontologia de Araraquara e Bauru, de Filosofia de Araraquara, de Medicina de Ribeirão Preto, de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu e os institutos Butantã e Biológico.

Também participa da Feira, com exposição de Interessantes trabalhos científicos de seus alunos, o Instituto de Educação Albino César, do Tucuruvi, em São Paulo. O consulado norte-americano cedeu vários filmes educativos para projeção durante o período de funcionamento da feira, havendo o IBECC enviado alguns de seus estojos para demonstrações e experimentação.

Notou-se articulação dos professores entre si e com os alunos na realização dos trabalhos, porém mais importante do que tudo isso foi a participação da cidade. Grande foi o entusiasmo dos estudantes do CEDEC, e muitas pessoas se prontificaram a conseguir material de estudo.

Tão grande tem sido, aliás, esse movimento em Descalvado, que a Câmara Municipal discutirá e votará um projeto de lei, que cria o Museu Municipal. O pro-

Jeto é da autoria do vereador Mário J. Filia e, se aprovado, permitirá a reunião de vasto material de Interesse histórico e científico, servindo ao mesmo tempo de inspiração para as futuras feiras de ciência. A comunicação desse projeto de lei foi feita ao diretor de redação da FÔLHA pelo presidente da Câmara Municipal.

Como na Feira do ano passado, houve acentuada preocupação de ligar a Feira aos problemas da comunidade e à história do município, notando-se vários estudos e pesquisas originais sobre os recursos industriais, desenvolvimento agrícola, história e formação étnica, ligados à vida de Descalvado.

De cidades vizinhas vários ônibus especiais trouxeram estudantes e interessados para a Feira de Descalvado. O CEDEC, que tem organizado as Feiras de Ciência, é um órgão extra-escolar, fundado pelos estudantes em 1962, com propósitos culturais e cívicos, achando-se suas atividades distribuídas por vários departamentos. Conta numerosos sócios, distribuídos pelas categorias de efetivos, participantes e simpatizantes, sendo o Ingresso na categoria de efetivos obtido mediante a apresentação de trabalhos de fundo científico, que são apreciados por um conselho.

(Folha tít. S. Paulo, ed. matutina, 9-9-65.)

Reservados 98 canais de tevê para educação

"O Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) fez a reserva de 98 canais exclusivamente para fins educativos, declarou ao "DN" a Prof.ª Alfredina de Paiva e Sousa, que promoveu pela Tevê curso de alfabetização em massa.

Prossegue a Prof.ª Alfredina: "Realmente, o Brasil, nesta arrancada para a Industrialização, precisa, cada vez mais, estender os benefícios da educação a todos e não podemos dizer que não há recursos suficientes para a preparação de programas e organização de núcleos de recepção das aulas.

O custo aparentemente elevado da televisão representa, na verdade, um investimento coberto em curto prazo pela possibilidade de gravar programas e repeti-los em anos sucessivos, atingindo um número ilimitado de indivíduos. E para pro-

var que é possível e vantajoso ensinar pela televisão, basta lembrar a esplêndida "Universidade do Ar", de Gilson Amado, que vem lutando pela sobrevivência dentro de uma emissora comercial, com todas as limitações de horário que tem a enfrentar. Lembremos também a obra realizada pela TV-Escola, da Fundação João Batista do Amaral, que durante três anos, pela TV-Rio, levou a milhares de analfabetos-adultos do Rio de Janeiro a primeira oportunidade para aprender a ler, escrever, a fazer contas, a conhecer aspectos da vida em comunidade, a sentir a grandeza do Brasil, através de sua História e das perspectivas de aproveitamento das riquezas de seu solo e do trabalho de seus homens. Tudo isto em aulas movimentadas e interessantes, durante seis meses de curso, em três programas semanais de cinquenta minutos cada um, a cobrir a matéria de um ano letivo inteiro com aprovações em massa, atingindo a mais de 80% dos alunos inscritos em cada um dos cento e cinco núcleos de recepção, pelos mais diferentes locais".

"A recente campanha de erradicação do analfabetismo dentro das penitenciárias, que vem recebendo tantos louvores, é ainda uma consequência do trabalho da TV-Escola, porque nela são usados os 78 filmes cinescópios, de 16 mm, preparados pela Fundação João Batista do Amaral para a alfabetização de adultos e educação de base. Sente-se que o CONTEL esteie todo o tempo apreciando os esforços educativos realizados dentro de emissoras comerciais e a reserva de 98 canais de TV para educação revela, por parte dos conselheiros, uma consciência esclarecida e um profundo espírito de servir ao Brasil, pondo em mãos de educadores os instrumentos que, em quase todos os países do mundo, desenvolvidos ou em marcha para o desenvolvimento, vêm sendo utilizados como sendo os únicos capazes de, em pouco tempo e com grande eficiência, resolver o problema da carência de professores adequadamente preparados e de salas de aulas devidamente equipadas. Com tal decisão, o CONTEL prova o Interesse pelo futuro da educação em nossa terra. Faltam agora as providências para que sejam completadas as medidas necessárias para aproveitamento das reservas feitas".

Finalizando, a Prof.ª Alfredina de Paiva e Sousa repetiu as palavras do presidente

Kennedy: "A televisão, que tem o poder de ensinar mais coisas a mais gente, em menos tempo do que qualquer outro meio já utilizado em educação, nos parece um instrumento providencial a ser posto a serviço da elevação cultural de nosso país. Ela já provou ser valioso suplemento à educação formal e meio direto de alto alcance para proporcionar educação não formal".

(*Diário de Notícias*, Rio, 12-9-65.)

Radiodifusão universitária

As Universidades de Goiás e de Santa Maria (RS) obtiveram do Governo Federal concessão para instalar emissora de radiodifusão em ondas médias, tendo em vista a expansão das atividades universitárias nas respectivas regiões, contribuindo dessa forma para a democratização da cultura em nível superior.

O contrato de concessão obedece a cláusulas baixadas pelo Conselho Nacional de Telecomunicações.

Dia Nacional do Folclore

Dada a importância crescente dos estudos e pesquisas sobre o folclore, em seus aspectos antropológico, social e artístico e também como instrumento para maior divulgação da cultura popular brasileira, foi instituído pelo Dec. 56 747, de 17-8-65, o Dia Nacional do Folclore a ser comemorado anualmente a 22 de agosto.

Com esta iniciativa se pretende favorecer as manifestações da criação popular, estimulando sua investigação e preservando as tradições dos folguedos, das artes e da cultura do povo.

V Semana Nacional de Estudos Pré-primários

Realizou-se no Rio, de 1 a 6 de julho último, no Colégio Bennett, promovida pela Seção Carioca da O.M.E.P. (Organização Mundial do Ensino Pré-primário) a fim de examinar o tema "O Educador e a Criança".

Sob coordenação da Prof.^a Laura Jacobina Lacombe, a Semana reuniu os educadores em vários grupos de estudo que analisaram os seguintes títulos: "A importância da educação pré-primária", relatado por Lourenço Filho; "A formação das jardl-

neiras", a cargo das professoras Heloísa Marinho e Nazira Feres Abi-Saber; "A escola-laboratório na formação da professora pré-primária", relatado pelas professoras Marina Pires e Albuquerque e Nize Cardoso; "Relações do jardim com a família", a cargo da Prof.^a Geralda Novais, Dr. Pedro Ferreira e Dr. Rinaldo Delamare; "Atividades criadoras em geral", pela Prof.^a Helena da Silva Pinto Vieira; "Atividades musicais", Prof.^a Duília Guimarães Madeira e "Literatura Infantil", Prof.^a Corina Maria Peixoto Luiz.

Os grupos de estudo apresentaram estas conclusões:

- I — Teses novas relacionadas à prática de ensino e às relações mãe-filho-professora, a serem examinadas durante o ano que mediará da presente Semana de Estudos até a próxima, em 1966.
- II — Sugestões agrupadas de acordo com os temas apresentados pelos conferencistas.
 - A — Formação das Jardineiras
 - 1 — Aplicação às candidatas ao Curso de Educadoras da Infância, de processos verificadores da autenticidade das vocações.
 - 2 — Organização e Currículo de formação de professoras que dêem preparo teórico e muitas oportunidades práticas.
 - 3 — O trabalho da O.M.E.P. junto às autoridades, no sentido da rápida regulamentação em todos os Estados do Brasil, da obrigatoriedade de curso de formação para o magistério pré-primário.
 - 4 — Sugerir maior aplicação prática dos conhecimentos teóricos das alunas dos Cursos Normais, em relação às crianças em idade pré-primária.
 - 5 — Encaminhar estas conclusões às Secretarias e Conselhos de Educação dos Estados, procurando desta forma despertar a atenção das autoridades para a magnitude do movimento.

B — Relações do Jardim com a Família

- 1 — É indispensável à professora do pré-escolar, conhecer bem a relação precoce de objeto mãe-filho, para estar em condições de compreender certas atitudes e reações de seus alunos.
- 2 — A professora pré-primária necessita do conhecimento das fases de evolução física, intelectual, emocional e social da criança para estar apta a exigir dela somente o que ela pode dar.
- 3 — O Intercâmbio permanente e bem orientado, entre o lar e a escola é imprescindível ao bom trabalho da Jardineira.

C — Atividades Criadoras e Musicais — Literatura Infantil

- 1 — Ficou comprovada a necessidade das atividades de livre escolha no programa do pré-escolar.
- 2 — A música é fonte de alegria e momento de ternura no dia

da criança. Deverá ser proporcionada de maneira a dar-lhe plena satisfação.

- 3 — A história faz parte do programa diário do pré-escolar, sendo preciso um preparo especial da professora para esta atividade. Como um meio de comunicação, formação e educação da criança deve ser escolhida a história de acordo com as características de cada Idade e as experiências das crianças do grupo.

CONCLUSÃO

Ficou comprovada a eficiência do Método das Escolas-Laboratório para a formação de educadoras da infância, do Colégio Bennett e do Colégio Jacobina, pelo preparo técnico e pela cultura ministrados às futuras professoras.

Em alguns Estados do Brasil, nos Institutos de Educação, há cursos de dois anos de especialização em educação Pré-Primária, após o Normal, ressaltando-se também o trabalho do D.A.P. (antigo PABAE), em Minas Gerais.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

UNIÃO SOVIÉTICA: reforma do ensino secundário

Importante resolução foi recentemente adotada pelo Conselho de Ministros da União Soviética "modificando a duração dos currículos nas escolas secundárias gerais politécnicas com ensino profissional". A medida estabelece que após a escola de oito anos, o ensino secundário propriamente dito voltará o ser de dois anos em vez de três. A complexa reorganização prevista no ato deverá completar-se num período de dois anos. Trata-se de um simples retorno à escola de dez anos, pois o ano que se seguirá à conclusão dos estudos secundários será inteiramente dedicado ao trabalho e à produção. As mudanças prescritas afetam igualmente a organização do trabalho da escola de oito anos, tendo em vista sua adaptação às exigências mais prementes em formação profissional. Certos ramos são substituídos por outros considerados mais importantes. Por outro lado, o aperfeiçoamento dos métodos de ensino permite ganhar tempo. Assim, uma reorganização racional do programa de matemática permitirá economizar 300 horas em benefício de outros ramos (línguas, geografia, história, ciências) (*Bulletin du Bureau International d'Education*, n.º 155, abril-junho, 65, Genebra.)

FRANÇA: reorganização dos cursos secundários *

As reformas projetadas abrangem o 2.º ciclo dos cursos secundários (da 1.ª à 3.ª série ou terminal), o bacharelato, acesso e frequência nas faculdades. As diferentes sugestões governamentais acham-se descritas na notícia entregue à imprensa francesa, da qual extraímos o resumo que se segue.

* Traduzido de *Le Monde* de Paris, edição hebdomadária de 20 a 26 e maio é 1965, por Maria Helena Rapp, do C.B.P.E.

I. Segundo ciclo

Foi elaborado um plano de conjunto sobre o 2.º ciclo do curso secundário, o qual parte da preocupação de manter o caráter formador do ensino secundário, cuja missão essencial consiste em proporcionar cultura geral, e leva ainda em consideração a necessidade de emprestar um conteúdo positivo à idéia de orientação, pela qual o aluno escolhe entre os diversos ramos especializados de ensino, correspondendo simultaneamente à diversidade de suas aptidões e às principais formas de cultura. Conseguiu-se estabelecer um sistema, igualmente distanciado do enciclopedismo e da especialização, com cinco ramificações (seções), correspondendo aos diferentes tipos de cultura:

- De formação literária, lingüística e filosófica (com opção artística);
- De formação orientada para as ciências humanas;
- De formação visando às ciências exatas, com destaque na matemática;
- De formação científica, com grande ênfase nas ciências biológicas;
- De formação técnica, combinando o ensino científico e o ensino técnico-Industrial.

A fim de proporcionar à orientação um caráter maleável e progressivo, permitindo aos alunos corrigir eventualmente sua escolha Inicial ao terminarem o primeiro ano de frequência do segundo ciclo, ficou previsto que as seções só seriam determinadas de forma definitiva a partir da 2.ª série e que ao nível da 1.ª série apenas haveria possibilidade para três opções: seção literária; seção de ciências; seção técnica. (Atualmente existem 6 seções na 1.ª e na 2.ª séries e 3 na série terminal, passando respectivamente a 8 e 5 se acrescentarmos as seções dos liceus técnicos que levam ao bacharelado.)

Primeira Série (Classes de Séconde)

As atuais séries iniciais serão agrupadas e fundidas. Haverá de agora em diante 3 tipos de primeira série, ficando uma reservada unicamente aos liceus técnicos.

Primeira Série A (Literatura)

Comportará 17 horas de aulas literárias e 6 de aulas sobre ciências, isto é, um horário de 23 horas semanais obrigatórias, contra as 23 horas e 3/4 atuais.¹ Para os alunos que escolham a seção de ciências econômicas, o horário atingirá 24 horas.

Nesta série, uma importante inovação permitirá à seção "moderna" escolher a especialização literária, ao passo que antes o estudante da seção "moderna" dos liceus só podia seguir especialização científica. Ao latim corresponderá então uma segunda língua viva, e ao grego, para os melhores, uma terceira língua viva.

Essa terceira língua viva poderá ser substituída pela duplicação do horário reservado ao segundo idioma vivo — 6 horas, em vez de 3 — ou pelo estudo de textos antigos traduzidos.

Atualmente os alunos dos colégios de formação geral (d'enseignement general) — onde o latim não é ensinado — só têm acesso ao 2.º ciclo da seção científica. E portanto oportunamente sugerida a criação de uma seção literária sem latim, o que vinha sendo reclamado há anos, por numerosos pedagogos. Todavia, para tentar evitar desafeição pelo latim e mais ainda pelo grego, foi imaginada uma simetria indefensável: três línguas vivas para esses da seção literária, que não estudarão nem latim nem grego. Esse projeto já suscitou tantos protestos que a terceira língua viva passou de obrigatória a facultativa, em sua última versão. Excelente resultado constituiria o fato de, terminados os estudos secundários, saberem os alunos ler e expressar-se correntemente em dois idiomas estrangeiros. Oferecer-lhes três parece uma utopia que, aliás, com o número de línguas existentes, talvez torne impossível a organização dos horários nos liceus.

¹ Para as comparações de horários excluímos o de educação física — 2 horas — que permanece inalterado.

Os representantes das línguas antigas parecem, felizmente, ter renunciado à política do número. Preferem que o latim e o grego sejam ensinados a menos alunos, mas que estes revelem interesse genuíno.

Será igualmente necessário, o que não ficou determinado, prever o ensino especial do segundo idioma para os alunos oriundos dos colégios de formação geral, pois que não houve para eles a iniciação dessa aprendizagem, a qual é feita nos liceus. O número de horas destinado às ciências, nessa seção literária de 2.º ciclo — 6 horas — é maior que o adotado até agora nas seções correspondentes: 4 horas e 3/4. Ao contrário do que alguns receavam, não houve acentuada alteração nos horários de matemática e de física, nas séries iniciais das seções literárias e científicas.

Primeira Série C (Científica)

Comportará 14 horas de ensino literário e 10 horas de ensino científico, isto é, 24 horas semanais obrigatórias, contra 24 ou 25 e 1/2 atuais. O ensino facultativo do grego permitirá aos melhores alunos associar à cultura científica a cultura clássica (atualmente seção A). Nessas duas seções (A e C) os horários e os programas serão bem aproximados, de modo a permitir, na passagem para a série seguinte, trocar de seção.

Os alunos da seção científica continuarão com a possibilidade de escolher entre o latim e uma segunda língua viva. Em compensação desaparece a seção científica M' — uma língua viva e ciências naturais. Tinha sido criada para atender aos alunos dos colégios de formação geral, com um idioma apenas. Estes precisarão (o que representará para eles séria desvantagem), na seção científica ou literária, começar a aprendizagem de um segundo idioma vivo. Tal disposição terá como objetivo orientá-los em maior número para a seção de "técnica industrial", a única a exigir apenas um idioma.

Primeira Série T (Técnica-Industrial)

Abrangerá 8 horas de aulas literárias, 10 horas de aulas científicas, 6 horas de desenho industrial, de tecnologia e de fabricação e 6 horas de oficinas, isto é, o total de 30 horas em vez de 36 atualmente.

te aplicadas. Convém assinalar que as horas de oficinas não exigem dos alunos nenhum trabalho pessoal quanto a estudos ou em casa. Esta série será comum aos jovens que optarem pelo bacharelado ou por diplomas de técnicos.

Segunda Série (Classes de Seconde)

Partindo da base que constituem as três seções da primeira série, desenvolvem-se as 5 vias que levam aos 5 tipos de bacharelado. A especialização correspondente a cada seção irá se afirmando progressivamente.

Os alunos admitidos nas seções A e B da 2.^a série virão normalmente da 1.^a série A (literária).

A 2.^a série A oferecerá 17 horas de aulas literárias e 6 horas de aulas científicas, ou seja, o total de 23 horas semanais obrigatórias contra 22 horas e 3/4 atuais.

Comportará a opção para Artes, dentro da qual, ao tronco comum de disciplinas literárias (francês, história e geografia, língua clássica ou idiomas vivos) serão acrescentadas 6 horas de teoria e de prática de uma arte. Essa opção apenas servirá para os alunos de uns poucos liceus importantes de Paris e das províncias.

A 2.^a série B oferecerá 13 horas de aulas literárias, 4 horas de ciências econômicas e 8 de aulas científicas, no total de 25 horas. O ensino de matemática abrangerá, nessa série, a iniciação em matemática estatística. Trata-se de seção nova, que conta com ardentes partidários e feroces adversários, sobretudo os professores de filosofia. O horário dessa disciplina na série terminal dessa seção será de 5 horas, contra 9 horas na atual seção de filosofia.

Segunda Série C e Segunda Série B

Os alunos admitidos em cada uma dessas seções vêm normalmente da 1.^a série C (científica). Uma e outra comportarão 13 horas de aulas literárias, com a possibilidade, na 2.^a série C, de continuar o estudo do grego, ministrado em 3 horas de aulas semanais e facultativas.

A 2.^a série C disporá de 12 horas de aulas de ciências, a saber: matemática, 7 horas, e ciências físicas, 5 horas. Os ele-

mentos do atual programa de matemática fundamental farão parte do currículo dessa série, compensados por reduções.

A 2.^a série D oferecerá 12 horas, igualmente, de aulas científicas, isto é, 5 de matemática, 4 de ciências físicas e 3 de ciências naturais. O ensino da matemática terá concepção nova: serão levadas em conta suas eventuais aplicações. Enfim, o ensino das ciências naturais será orientado para o de biologia.

A distinção entre duas orientações científicas, uma tendendo para o abstrato, outra para o concreto, é nova e interessante.

Segunda Série T

Não houve possibilidade de se fazer com que o ensino técnico-industrial passasse a constituir simples opção da 2.^a série científica C. Esse curso, que é ministrado exclusivamente nos liceus técnicos, é original: compete-lhe, através da pedagogia renovada, unir de maneira mais íntima do que até agora, o ensino científico teórico ao ensino prático das oficinas, enriquecendo dessa forma o espírito dos alunos a partir do contato com o concreto.

A 2.^a série T comportará 6 horas de aulas literárias, 10 horas de aulas científicas e 12 horas de tecnologia, incluídas aí as 4 horas de oficinas.

Serie Terminal

Nesta série a especialização será confirmada, ao mesmo tempo que se delinearão as direções que levarão às diversas formas do ensino superior.

A *terminal A* será unicamente literária, subsistindo apenas 2 horas de ensino facultativo de matemática, em nível bastante elevado.

Lado a lado com o francês, a filosofia apresentará a disciplina essencial (8 horas). Os alunos poderão escolher entre o latim, o grego e uma língua viva, ou o latim e duas línguas vivas, ou três línguas vivas, podendo a terceira ser substituída pela extensão das horas dedicadas à segunda, ou pelo estudo de textos ANUROS traduzidos.

O horário semanal alcançará 24 horas de aula.

Nessa seção haverá igualmente opção para arte, onde se incluirão 6 horas de estudos especializados sobre teoria e prática de uma arte, com a conseqüente redução para 16 horas do horário semanal geral.

Verlífica-se profunda mudança na' seção de filosofia. Embora o horário geral permaneça inalterado, fica reduzido de uma hora o estudo de filosofia, suprimindo-se o de matemática, física e ciências naturais — atualmente ocupando 5 1/3 horas.

Os especialistas reconhecem atualmente que o ensino de matemática na seção de filosofia, versão suavizada do programa ministrado nas turmas de matemática elementar, redundou em fracasso. Excessivamente ambicioso, não se encontra ao alcance da grande maioria dos estudantes de filosofia. "Nove décimos dos alunos de filosofia são alérgicos às ciências, declara M. Fouchet. Será oferecido a esses 10% um ensino de matemática que será dificultoso". Se é verdade que essas aulas de matemática para as seções de filosofia desencorajam os professores e são muitas vezes boicotadas pelos alunos, haverá razão para suprimi-las totalmente? Não seria mais conveniente reorganizar o programa, oferecendo nesta seção os fundamentos da razão matemática? Quanto às ciências naturais, passariam a ser ensinadas não na seção filosófica mas nas segundas séries literárias.

O ensino nesta seção (que se destina normalmente aos estudos clássicos ou filosóficos superiores) das línguas antigas é aprovado por numerosos especialistas. Muitos lamentam que atualmente a grande maioria dos alunos da seção propedêutica já terá esquecido parte dos conhecimentos de latim ou de grego que possuíam.

A *terminal B* será ao mesmo tempo literária e científica, correspondendo assim a determinada forma de espírito.

Comportará 17 horas de aulas literárias. 4 e meia de matemática e 4 de ciências econômicas e de iniciação em direito. Total: 25 horas e meia. Em filosofia (5 horas), serão estudadas psicologia e sociologia.

Terminais C e D

A *terminal C* substituirá, com ligeiras modificações, a atual seção de matemática

elementar, com redução do programa dessa matéria como decorrência das alterações previstas na 2.ª série C.

Aulas literárias: 10 horas; aulas científicas: 15 horas (matemática 8 horas, ciências físicas 5 horas, ciências naturais 2 horas).

Os alunos terão possibilidade de receber aulas de latim ou de grego (3 horas). Quando se começou a delinear essa reforma (levando o estudo de cada disciplina até a série terminal, para sancioná-la através do bacharelato), havia sido a princípio determinado que os alunos de matemática elementar deveriam estudar duas línguas vivas ou mortas. Os professores de ciências consultados, principalmente os de ensino superior, opuseram-se energeticamente a tal projeto. Achavam que essa série, já bastante difícil, se tornaria "aberrante". O governo concordou em que apenas incluía um idioma no seu programa; assim é que os alunos matriculados na seção C poderão abandonar o latim ou a segunda língua viva ao terminarem a 2.ª série. Nesse caso, os conhecimentos adquirido» nessas disciplinas apenas serão sancionados pelo conselho de classe, o qual decidirá quanto à sua promoção ou não à série terminal. A fim de se introduzir 2 horas de francês, o horário de matemática e de física foi reduzido em igual número de horas.

A *terminal D* não representará a réplica da seção atual de ciências experimentais. O programa de matemática será organizado tomando como base o programa da série terminal C, de onde serão retirados os capítulos que apresentem caráter primordialmente especulativo. Será conveniente ensinar a matemática nessa seção, considerando as suas aplicações. O ensino de ciências naturais (biologia) ficará beneficiado com o horário semanal de 4 horas.

As aulas literárias serão as mesmas que na terminal C; as aulas científicas serão repartidas por 14 horas, ou seja o total de 24 horas, contra 24 horas e meia da seção atual de ciências experimentais.

O caráter pseudocientífico da seção de ciências experimentais aparece denunciado de maneira unânime. Representa uma via com bem poucas oportunidades, pois seu programa científico quase não permite a

continuação dos estudos em faculdade de ciências ou de medicina. Na nova seção o horário de matemática será reforçado (6 horas em vez de 4) e o de filosofia reduzido de 5 para 3 horas, reservando-se 2 horas ao francês, Aqui também só uma língua viva é obrigatória.

Terminal T

Trata-se de terminal *técnico-industrial*. Foi reduzido, com aceitação geral, o horário atual de 40 para 30 horas: aulas literárias, 7 horas; científicas 12 horas; tecnologia e oficinas, 11 horas. Deve-se acrescentar aqui a série terminal de técnica econômica, com duas opções (secretariado e contabilidade).

II. Bacharelado (Baccalaureat)

O bacharelado, exame único, que sanciona os estudos secundários e representa uma porta que se abre para o ensino superior, deve assumir nível elevado, sem se revelar muito difícil ou monstruoso. Realmente é possível conseguir que o seja.

Comportará duas sessões anuais e compreenderá prova escrita e oral. Pode-se prever no exame escrito quatro dissertações, com o coeficiente total até 10, constando a prova oral de cinco ou seis questões, com o mesmo total de coeficiente».

Enquanto no bacharelado A será obrigatória a inclusão de trabalho escrito de francês e de filosofia, nos demais bacharelados será determinado, mediante sorteio, se a composição será sobre francês ou sobre filosofia, porém na prova oral entrará a disciplina que não fêz parte da prova escrita.

Cada um desses bacharelados dirigirá os futuros estudantes para tal ou qual forma do ensino superior, principalmente:

- O bacharelado A, para as faculdades de letras e de direito;
- O bacharelado B, para as faculdades de letras (ciências humanas) e para as faculdades de direito (ciências econômicas);
- O bacharelado C, para as faculdades de ciências (licença de matemática e de ciências físicas);
- O bacharelado D, para as faculdades de ciências (especialidade em ciências naturais) e para as faculdades de medicina e de farmácia;

— O bacharelado T, para as escolas de engenharia, artes e ofícios, e para as faculdades de ciências.

Condições para admissão

Serão abolidas as disposições sobre admissão dos candidatos com média inferior a 10/20, ligadas ao sistema, comportando uma sessão anual única.

Todos os candidatos que obtenham nas provas escritas do novo bacharelado média igual ou superior a 8/20 receberão o certificado de conclusão do curso secundário. Parece realmente desejável que a grande maioria dos alunos que frequentam o curso secundário até à série terminal inclusive, recebam a sanção de sua escolaridade. O certificado de conclusão do secundário não representa nenhum direito adquirido para continuação dos estudos superiores.

Para esse bacharelado tornado único — visto que foi suprimido o de capacidade — voltamos ao sistema tradicional que vigorou até 1960, de provas escritas e orais para todos os candidatos. O número de disciplinas varia ligeiramente: 5, na seção A — reunindo história e geografia numa só — contra 6 do atual bacharelado de filosofia; 7, na seção C, contra 6 do atual bacharelado de matemática elementar.

O restabelecimento do exame de setembro conta com defensores — sobretudo entre os pais dos alunos — e com adversários.

M. Guy Bayet, presidente da Sociedade de Professores agregados, declarou que "o bacharelado único, porém com oral e duas épocas da exame, será mais difícil de organizar que os 2 exames vigorando antes da supressão do exame de capacidade".

Acha êle que, uma vez destinado esse exame oral a todos e por haver falta de professores de filosofia, sem possibilidade de aumentar o número de bancas, o bacharelado deverá estender-se por 3 semanas, em Junho.

Bacharelado e diploma de técnico

Os diplomas de técnicos, que representam o objetivo final, tanto em técnica industrial como na comercial, dos estudos com duração equivalente à do bacharelado, darão direito ao título, sempre que o nível o permita, de bacharel técnico.

Regime transitório

O novo bacharelado, dividido em 5 seções, entrará em vigor em 1968, isto é, quando os primeiros alunos submetidos ao novo sistema de estudos terminarem o 2.º ciclo secundário.

Durante 2 anos — em 1966 e 1967 — será instituído um regime transitório de bacharelado. Manter-se-á a organização das seções atuais (matemática elementar, filosofia, etc). Apenas será acrescentado o francês e o respectivo exame será tirado de filosofia, de história e de geografia.

Por outro lado, esse bacharelado transitório terá mecanismo idêntico ao previsto para o que entrará em vigor em 1968: provas escritas e orais para todos, exigência de média para admissão livre no curso superior, realização em setembro.

III. Acesso ao curso superior

O bacharelado dará direito ao ingresso, de acordo com a preferência do candidato, tanto nas faculdades como nos institutos de formação profissional.

Cabe assinalar, entretanto, que será exigido um determinado tipo de bacharelado para ingressar em certas faculdades ou cursos. Assim, o bacharelado em matemática será necessário para inscrição em certos cursos de ciências das faculdades; para outros cursos, um ou outro dos 2 bacharelados científicos constituirá a condição necessária, aliás suficiente, para matrícula. Disposições análogas serão adotadas para os institutos, de acordo com as especialidades.

Os bacharéis aos quais seja recusado o ingresso na faculdade ou Instituto por causa da natureza do diploma possuído, poderão solicitar inscrição e ser eventualmente admitidos, seja após estudo do "dossier" apresentado, ou submetendo-se a exame.

Há uma segunda possibilidade de acesso aos cursos superiores: pelos exames vestibulares diretos.

(a) As faculdades vêm organizando exames vestibulares para os candidatos não bacharéis. Essa possibilidade de ingresso será mantida, com imposição de condições bastante rígidas, quanto a idade e nível de instrução. Poderão, entretanto,

ser concedidas, a título excepcional, dispensas em favor de candidatos especialmente capacitados.

(b) Por sua vez, os institutos organizarão exames vestibulares para as matérias especializadas do ensino que ministram. Tais exames devem ser preparados conforme orientação diferente da observada nas provas correspondentes de bacharelado, exigindo além disso outras qualidades de inteligência.

Os alunos poderão submeter-se a esses exames independentemente da inscrição no bacharelado.

Os titulares do diploma de técnico poderão ser admitidos às faculdades ou Institutos sob condição de estudo do respectivo *dossier* e, sendo necessário, submetendo-se a exame.

M. Fouchet destacou que quase todos os países estrangeiros selecionam os candidatos aos estudos superiores e que o sistema francês é atualmente o mais liberal do mundo.

O sistema de seleção adotado em numerosas universidades anglo-saxônicas — entrevista dos candidatos por uma banca — não foi mantido, merecendo aliás críticas de muitos pedagogos ingleses e americanos, que o consideram demasiado "impressionista". O projeto do governo prevê duas possibilidades de acesso — sempre através de exame — mais de acordo com a tradição francesa, pela prova anônima e igual para todos. Embora em princípio interessante, seria necessário, para apreciá-lo convenientemente, conhecer suas modalidades de aplicação.

A seleção começará a ser feita quando se iniciar o ano letivo das universidades, em 1966. Não será concebível que se mostre rigorosa, visto que nessa época os candidatos serão os estudantes saídos das seções tradicionais do bacharelado e haverá ainda bem poucos institutos aptos a receber os não admitidos nas faculdades.

ESTADOS UNIDOS: novos padrões arquitetônicos para a escola média

Antes da Segunda Guerra Mundial, as escolas primárias e secundárias dos Estados Unidos eram geralmente edifícios sem beleza, revestidos, quase todos, de tijolos

vermelho-escuros, e mais pareciam o cruzamento de um castelo medlável com pequena fábrica.

Nestes últimos vinte anos, porém, vem-se transformando drasticamente o aspecto dessa arquitetura especializada. Atualmente, os prédios destinados a escolas são projetados de modo a permitir ampliação futura sobretudo nos subúrbios e nas regiões rurais, onde os estabelecimentos de ensino freqüentemente dão vista para Jardins bem cuidados, e muitos são erguidos sobre pilotis.

Às vezes, os vizinhos de terrenos pertencentes às escolas assustam-se ao verem surgir, em lugar de modelo tradicional, edifícios semelhantes a cogumelos ou guarda-chuvas de concreto. Em Greeley, no Colorado, alguém comparou as novas escolas a "barracas de circo". Seja como fôr, o fato é que tanto professôres quanto alunos dão a impressão de se haverem adaptado bem aos novos e radicais edifícios.

Das quatro novas escolas primárias de Greeley, duas são redondas, com salas de aula em forma de cunha. Uma delas é um conjunto de três hexágonos com tetos de concreto.

As salas de aula ficam numa torre de quatro pavimentos e em cada andar há oito salas, em forma hexagonal. Esse prédio é ligado a uma parte baixa, hexagonal, onde se situam os escritórios administrativos, bibliotecas, o ginásio de esportes e as instalações para lanches ovi-almoços.

A Escola Elementar Woodward simboliza o progresso num arrabalde de Detroit, onde as moradias são, de modo geral, pobres. É típico, aliás, dos novos estilos em técnicas de construção.

Em seu exterior, a Woodward apresenta um muro de sustentação periférico, elevado, com fendas verticais. Aberturas amplas deixam entrar a luz do dia por essas frestas, nas salas de aula do segundo andar. À parede, apoiada em colunas em forma de "T", corresponde outra, Interna, que circunda todo o "âmago" do edifício, onde há várias instalações ligadas ao funcionamento da escola. Em baixo, por trás das colunas em "T", as pesadas paredes exteriores das salas do jardim-de-infância, dos laboratórios e das

bibliotecas podem ser abertas do chão ao teto.

Em Nova York, várias escolas novas têm um aspecto que melhora bastante a paisagem em redor. No caso de duas destas últimas, os arquitetos tiraram bom proveito do uso de pilotis. Uma delas constitui uma bela novidade, num bairro onde há um ruidoso viaduto ferroviário. A fachada de tijolos, retangular, apóia-se em pilotis, em torno dos quais se espalha uma longa arcada logo abaixo das salas de aula.

Outra escola nova na mesma cidade tem suas instalações — menos as salas de aula, propriamente ditas — parcialmente no subsolo; ao redor do auditório ficam as salas de aula. A área interna é adornada com obras do escultor Constantino Nivolo. A estrutura do prédio, onde estão as salas, é de concreto, cujo aspecto é suavizado com grandes placas de tijolo inseridos verticalmente, a fim de quebrar a monotonia das muitas superfícies de vidro das Janelas.

Hoje os arquitetos, ao mesmo tempo que aumentam a flexibilidade nos estabelecimentos de ensino, precisam também levar em conta a economia na construção. Com um olho no orçamento e outro nos contribuintes — de quem, afinal de contas, depende a aprovação dos programas de construção de escolas — os responsáveis exigem algo que reúna o bom preço da madeira compensadora à durabilidade do mármore.

Os arquitetos mostraram-se bem à altura dessas exigências. Economia, adaptabilidade e individualismo são as palavras-chave que têm orientado seus esforços desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Daí, têm resultado escolas tão diferentes quanto diferentes são as coletividades que as financiam.

Tem tido bastante êxito a campanha de economia na edificação de escolas, apesar das inovações introduzidas nos projetos. Segundo estatísticas divulgadas pelo governo, o custo das construções em geral, nestes últimos 30 anos, aumentou 198 por cento, mas o das escolas teve apenas um incremento de 150%.

A moderna arquitetura destinada a escolas poupa dinheiro pelo processo de reduzir ao mínimo as instalações que não

sejam propriamente para o ensino, como, por exemplo, os corredores; construir com pé-direito mais baixo e planejar edifícios extremamente compactos que permitem a diminuição, em pelo menos 12 por cento, do alto custo de construção das paredes exteriores.

Em Nova York, até o problema da escassez de terrenos vem sendo alvo da Imaginosa atenção dos arquitetos. O prefeito já aprovou a construção de duas escolas que serão edificadas uns cinco metros acima dos trilhos do metrô no Harlem, onde o trem percorre um trecho que não é subterrâneo.

(Correio *Brasiliense* de 29-7-65)

FRANÇA: Escola-empresa inova ensino para moças

Os responsáveis pela educação das jovens procuram modernizar os métodos de ensino, a fim de melhor adaptá-los às exigências da época atual. Cada país possui, hoje em dia, escolas-piloto, nas quais são experimentadas novas concepções, capazes de melhor preparar para a vida essa Juventude que representa o potencial econômico e industrial do amanhã. Não basta ter cultura geral e conhecimentos puramente teóricos para integrar-se logo na estrutura comercial de seu país. Os meios de comunicação reduziram as distâncias e as alianças tipo Mercado Comum, e as associações de livre comércio, quer na América Latina, quer na Europa, estão abolindo as fronteiras econômicas. Tais condições, totalmente diferentes das de ontem, exigem formação profissional adequada e só os estabelecimentos escolares modernos podem garanti-la, em prazo relativamente curto.

As secretárias de administração do amanhã terão tarefa tão complexa quanto difícil. Devem ser preparadas para essa tarefa com cuidado, se quiserem cumpri-la com toda a competência. Existem atualmente numerosas escolas que se encarregam dessa formação, mas só há uma que a oferece sob a forma revolucionária de "escola-empresa". Inaugurada recentemente em Paris e posta sob os auspícios da Câmara de Comércio, não se assemelha a qualquer outra escola comercial. Para nela ingressar, é necessário ter de 16 a 18 anos. Minucioso exame de admissão permite aos examinadores julgar cada

candidata, não apenas no domínio dos conhecimentos escolares, senão também no das aptidões profissionais. Uma série de testes psicotécnicos e de exposições auxiliarão a revelar as jovens com aptidões para se tornarem excelentes secretárias. As outras serão, desde o início, eliminadas, o que lhes permite evitar perda de tempo na jornada em busca do êxito profissional.

Métodos Jamais aplicados, instalação inédito e corpo docente especialmente organizado dão a esse estabelecimento escolar possibilidades até hoje desconhecidas. As alunas são imediatamente Integradas no quadro de sua atividade futura, numa empresa comercial ou industrial moderna. Em lugar de lidar com problemas puramente teóricos e que só de longe se parecem com os que são encontrados num escritório ou numa fábrica, têm de fazer face à gestão de um negócio. Terão possibilidade de se familiarizar com todos os aspectos da vida econômica e passarão por todos os serviços atualmente encontrados numa grande empresa bem organizada.

Desde a eletrônica até a redação comercial, da contabilidade aos cálculos bancários, a aprendizagem é completa e, o que é ainda melhor, de acordo com a estrutura econômica atual.

As moças não têm nunca a impressão de ser alunas, pois são tratadas e devem reagir como empregadas. Cada Instrutor (e não professor) é, de certa forma, patrão e se conduz como tal. Deseja que o trabalho seja bem feito, executado com rapidez e, sobretudo, com inteligência. Não se trata, aqui, de aprender uma lição de cor, mas de aplicar um conhecimento concernente a uma tarefa real, um problema comercial ou industrial, como acontece numa empresa.

As salas de trabalho são arrumadas como verdadeiros escritórios, e nelas se encontra equipamento ultramoderno. Na seção de mecanografia existem faturas, não fictícias, mas autênticas; na seção do pessoal é preciso enfrentar as dificuldades da mão-de-obra, as exigências e as obrigações de vários empregados. A atmosfera que reina em cada departamento é exatamente a que vemos, hoje, numa empresa moderna, os aparelhos e o mobiliário são

em tudo funcionais, e a organização de documentos comerciais e administrativos nada tem de escolar ou fictício. Desse modo, consegue-se dar às alunas, desde o início, o espírito de secretária em ação, da jovem que trabalha para ganhar a vida de fato, mas também para galgar, mais tarde, situação mais importante, envolvendo maiores responsabilidades.

Os telefonemas são reais, os contatos com os chefes de indústria ou com homens de negócio são audiência de trabalho e não cursos profissionais. Em vez de aprenderem estudando, as moças se iniciam trabalhando num melo e em circunstâncias que encontrarão mais tarde, quando estiverem empregadas. A única diferença é que não põem a mão em salário.

A primeira promoção da escola-empresa demonstrou brilhantemente o valor excepcional de sua formação. Desde o primeiro dia, as alunas se sentiram à altura de suas obrigações. Sabiam tomar iniciativas e não tinham a menor necessidade

de serem chamadas à ordem. Não é, portanto, de espantar, que cada aluna, bem antes de deixar a escola, já esteja contratada. Não há candidatas suficientes para os lugares oferecidos.

Um diploma sanciona os estudos e esse diploma permite que a moça preste exames para o Estado francês e para a Câmara de comércio britânica. O conhecimento de línguas estrangeiras facilita às alunas (sejam elas de nacionalidade francesa ou estrangeira) o acesso a postos muito bem remunerados nos negócios internacionais e nos organismos econômicos europeus ou mundiais. Dois anos de estudo abrem as portas para uma carreira interessante, muito bem paga e que garante futuro promissor na publicidade, no comércio, na imprensa, no turismo, em algum banco ou numa organização profissional. Aos vlute anos, as alunas poderão fazer sua escolha ali, enquanto outras serão obrigadas a aceitar uma condição qualquer para começar.

(O *Globo*, Rio, 9-8-65)

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

POSIÇÃO DA GRAMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

1. Conceituação preliminar

Na difícil tarefa de professor, é da maior importância não só a necessária conceituação de sua disciplina, mas ainda o estabelecimento da posição exata em que ela entra para a formação cultural do educando. O desconhecimento desta verdade elementar ou sua compreensão nebulosa fada ao insucesso a empresa do mestre e cria nos alunos uma errada concepção da matéria, ou — o que é mais grave — uma esfera de antipatia que lhes prejudicará pela vida em fora.

Entre nós, talvez nenhuma disciplina se ressinta mais dos males desta falta de conceituação adequada do que a Gramática, no ensino da língua materna. E deste erro fundamental derivam duas orientações pedagógicas que, se antagônicas nos processos, correm paralelas na maneira imperfeita com que levam aos alunos a aprendizagem global da língua portuguesa. A primeira orientação preocupa-se apenas com a gramática; a outra, ao contrário, decreta a abolição desta disciplina, por inútil e contraproducente.

Antes de mais nada, precisamos distinguir, dentre as várias gramáticas ou melhor dizendo, dentre as disciplinas assim rotuladas, aquela que mais particularmente interessa ao professor de língua portuguesa em sua missão na escola, e, com especial atenção, no ensino médio.

Temos uma gramática eminentemente *prática*, que chamamos *normativa*, cujos objetivos se resumem na "exposição metódica das regras que ensinam a falar e escrever corretamente a língua". Ao lado desta disciplina, poremos as diversas gramáticas científicas: a *descritiva*, a *histórica*, e a *comparada*, todas de grande im-

portância, com notáveis contribuições para a gramática dita normativa, mas de objetivos que não se enquadram nos propósitos do ensino escolar e, por isso mesmo, não oportunas aqui às nossas considerações.

Com o advento da gramática histórico-comparativa, o critério filosófico que prevalecia na interpretação dos fatos linguísticos foi substituído pelo critério histórico. Nasceu em todos os espíritos o desejo honesto de dar orientação científica a fenômenos então empiricamente tratados. E a gramática normativa, esperançosa de que, da renovação de métodos, viessem as luzes que a livrariam de hipóteses correntes que nunca foram cientificamente demonstradas, viu-se de repente afogada por uma onda de eruditismo que tem causado, por parte de muita gente, um descrédito deveras prejudicial ao lugar de relevo que deve ocupar a gramática no conjunto das disciplinas do currículo escolar. O mal, entre portugueses e brasileiros, se agravou com um verdadeiro exército de amadores que, sem o devido preparo científico e em nome de uma falsa ciência, através de livros, artigos e consultórios gramaticais, veio à rua estabelecer regras cerebrinas, a desvirtuar fatos da língua, a corrigir clássicos, a descompor adversários. Da descompostura ao descrédito havia uma pequena distância que foi logo percorrida pelos que, não especialistas, viam na gramática uma, disciplina de ocioso. E ainda hoje, apesar dos esforços incansáveis de um Said Ali, Epifânio Dias, Leite de Vasconcelos, Mário Barreto — para só falar dos que já nos deixaram — a gramática sofre a incompreensão e o pouco caso que tanto prejudicam a tarefa do professor de língua portuguesa.

Sob a inspiração dos novos métodos histórico-comparativos, o ensino gramatical em nossa terra — interessa-nos Sõmente

o fenômeno brasileiro, mas êle se repete em outros países — menosprezou a gramática como disciplina prática, como *arte*, para interpretá-la como *ciência*. A renovação dos estudos não implicava a morte da gramática normativa, mas esta destoava da esfera científica reinante, principalmente pelos resquícios de bizantinice que lhe ficaram da gramática antiga, dita *geral* ou *filosófica*. A gramática posta nas mãos dos alunos não era mais "a exposição metódica das regras que ensinam a falar e escrever corretamente a língua", porém passou a ser assim conceituada: "Gramática é a exposição metódica dos fatos da linguagem". Esta é a definição do americano Whitney que Júlio Ribeiro transcreveu na gramática com que assinalaria a renovação entre nós.

Certo de que a nova definição causaria estranheza a muitos de seus leitores, ainda estribado em Whitney, acrescentou o seguinte, que, ao nosso propósito, cumpre lembrar: "A gramática não faz leis e regras para a linguagem: expõe os fatos dela, ordenados de modo que possam ser aprendidos com facilidade. O estudo da gramática não tem por principal objeto a correção da linguagem. Ouvindo bons oradores, conversando com pessoas instruídas, lendo artigos e livros bem escritos, muita gente consegue falar e escrever corretamente, sem ter feito estudo especial de um curso de gramática. Não se pode negar, todavia, que as regras do bom uso da linguagem, expostas como elas o são nos compêndios, facilitam muito tal aprendizagem; até mesmo o estudo dessas regras é o único meio que tem de corrigir-se os que na puerícia aprenderam mal a sua língua". (ibid. pág. 1)

Destarte, através de concessões feitas quase a medo, passava-se, no ambiente escolar, da *gramática normativa* para a *gramática descritiva*, da arte para a ciência.

A história da gramatlografia entre nós contribuiu para o abandono dos propósitos normativos da disciplina, notadamente com a reforma do estudo de línguas, em especial da vernáculo, que, em 1887, foi encarregada a Fausto Barreto, ilustre representante do método histórico-comparativo, segundo nos atestam

suas duas teses de concurso, *Arcaísmos e Neologismos da Língua* (Rio, 1879) e *Temas e Raízes* (Rio, 1883). Sobre esta reforma cabe lembrar o testemunho de Maxlmino Maciel: "O que foi êste programa, a influência que exerceu, o efeito que produziu pela orientação que paleava, desviando o álveo do curso das línguas, agitando questões a que se achavam alheios muitos dos docentes, é mister assegurarmo-lo: assinalou nova época na docência das línguas, e, quanto à vernáculo, a emancipava das retrógradas doutrinas dos autores portugueses que espovávamos. Não havendo compêndios que se adescressem à nova orientação, foi então que Pacheco e Lameira, João Ribeiro e Alfredo Gomes, nomes já laureados no magistério, tiveram de escrever as suas gramáticas, versadas no programa que Fausto Barreto traçara, no qual de todo se revelavam o espirito de síntese, o critério filológico e o novo rumo que nos importava trilhassem o ensino e o estudo da língua portuguesa" (*Gram. Descritiva*, 10a. ed., 502).

Destes autores de gramática, ao lado de Júlio Ribeiro e Maxlmino Maciel, deriva a maior parte da cultura gramatical do magistério brasileiro que hoje labuta nos mais longínquos recantos de nossa pátria. De modo que a gramática descritiva, pelo menos nas suas Unhas mestras, encontra favorável acolhida como disciplina a ser ensinada aos alunos.

Prefaciando a 1ª edição de sua *Nouvelle Grammaire Française*, em 1886, baseada na orientação de que "l'usage present. dans toute langue, depende de l'usage anclent et n'explique que par lui". Augusto Brachet reclamava dos críticos que o apresentavam como o homem que desejava "criar na França cinquenta mil cadeiras de francês antigo" ou transformar os alunos em "filólogos e as aulas de gramática em sucursais da Academia de Inscrições" (pág. 1).

Entre nós, uma testemunha insuspeita, o Prof. Said Ali, nos diz do fracasso do método *como disciplina escolar*, no desabafador prefácio a *Sintaxe da Língua Portuguesa* (Rio, 1898), de Leopoldo da Silva Pereira, prefácio que apareceu resumidamente na 2.ª edição de 1923. Com ser longa a citação, faço-a pelo seu alto valor documental: "Em matéria de ensino não há, que me conste, disciplina que

nestes dois a três lustros tanto se tenha maltratado como a língua nacional e o mais curioso é que justamente o intuito de metodizar a gramática, dando-lhe um cunho científico, produziu na prática um resultado negativo. Foram os mestres em busca de métodos e da ordem e trouxeram-nos a indisciplina. Mas este paradoxo torna-se compreensível se atendermos a que os nossos professores, em grande parte, embora muito conhecedores da matéria que ensinam, não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que se deve ensinar às crianças e o que deve ser reservado para cérebros já desenvolvidos capazes de compreender o valor de certas generalizações e abstrações. Tais professores sabem geralmente tudo menos pedagogia e cuidam que bastam empanturrar os espíritos em via de formação com toda a sorte de conhecimentos elevados, para que as pobres criaturinhas as assimilarem com a mesma facilidade com que eles, os mestres, as adquiriram. Sentem o indomável prurido de transmitir as novidades científicas, quaisquer que sejam, a todos os que os ouvem: e como é reduzido o número dos adultos dispostos a deliciar-se com a audição dessas áridas doutrinas, procuram as suas vítimas nos meninos que, como alunos, têm o dever de prestar atenção aos mestres, nessas plantas tenrinhas que com um excesso de adubo científico definham em vez de se desenvolverem" (*ibid.*, VII-VIII).

Creemos que não há dúvida, diante da experiência adquirida, de que a gramática normativa, prática, é a que deve ter a supremacia na aprendizagem da língua portuguesa, no currículo escolar. *Supremacia* não implica *exclusividade* nem tampouco *alheamento* às contribuições que as gramáticas científicas podem trazer ao aperfeiçoamento e fundamentação das normas que a gramática normativa tem por fim ditar aos que pretendem falar e escrever de acordo com a melhor tradição literária de sua língua materna.

Gramática havida por arte não se contrapõe à gramática tida por ciência; antes se completam num todo harmônico, onde esta última confere as bases técnicas em que se assenta o escopo da gramática normativa. A gramática científica expõe o fato lingüístico; a normativa aconselha-o ou repudia-o, segundo ele concorda ou discorda da melhor tradi-

ção literária que, na escola, tem que ser cultivada e respeitada. Isto nos leva a compreender que nem tudo que o lingüista explica, o gramático pode ver com bons olhos como moeda corrente. Explicar lingüisticamente **tal** ou qual fenômeno não quer dizer que o mesmo seja apontado como digno de imitação. Estes domínios do lingüista e do gramático são muito vizinhos e as linhas de demarcação nem sempre podem ser estabelecidas com rigor. As invasões frequentes têm prejudicado o ensino língua portuguesa, principalmente com as diatribes do gramático que não sabe orientar os recursos que os métodos da Lingüística lhe confere.

Podemos e devemos, na escola, fazer uma gramática sincrônica, uma gramática do português moderno, fundamentada na língua padrão das pessoas cultas. Já se torna necessário pôr de lado o antigo vício de relacionar, mesmo nas classes elementares, o português com o latim, sob o pretexto de que, para se conhecer um dedo de português, é preciso muito latim. A língua de Cícero tem qualidades próprias que a fazem justamente figurar no curso de humanidades; a função subalterna que lhe querem atribuir certos espíritos, sobre ser falso, é humilhante.

2. O Conceito de correção de linguagem

O escopo da gramática, nos propósitos do ensino médio, é a "exposição metódica das regras que ensinam a falar e escrever corretamente a língua".

Esta orientação nos leva ao intrincado da disciplina gramatical. Na missão do professor de língua portuguesa é extremamente necessário o conceito de correção de linguagem, uma vez que da sua ausência ou delimitação imperfeita nascem graves falhas, muitas vezes de difícil ou penoso remédio.

Pondo de lado discussões acadêmicas, podemos enfeixar o problema com a lição do excelente lingüista patricio Professor Matoso Câmara Jr., no seu Dicionário *de Fatos Gramaticais*: "A disciplina gramatical pode assentar:

- a) no uso elegante de uma elite social, como a corte ou burguesia abastada de uma cidade capital;

- b) no uso dos grandes escritores de uma dada época;
- c) na depreensão de linhas evolutivas históricas, que colocam cada fato lingüístico como elo de uma cadeia de mudanças sistemáticas.

Na fase renascentista, predominou o critério *a* em português. Segue-se o critério *b* até os meados do século XIX.

Finalmente, com o desenvolvimento da gramática histórica Instituiu-se o critério *c*. Mas uma disciplina gramatical para ser satisfatória, deve Jogar com os três critérios, apoiando-se mais no critério *a*, que leva em conta uma norma espontaneamente firmada nas classes mais educadas do país, sem procurar fixar-se rigidamente onde no uso espontâneo culto se verificam variantes alternativas; assim, em português: pl. *guardas-marinha* e *guardas-marinlias*. locuções *tenho que ir* e *tenho de ir*, casos especiais de concordância e de colocação dos pronomes adverbiais átonos.

Quando se trata de uma língua, como a portuguesa, vigente em dois países independentes, e com literaturas distintas como são Portugal e o Brasil, não é possível uma uniformidade absoluta de disciplina gramatical entre um e outro".

É, realmente, nos elementos ministrados nos três critérios, com especial atenção para os dois primeiros, que o professor se deve inspirar para levar à escola uma conceituação científica e arejada de correção de linguagem. Em língua portuguesa, no campo das realizações construtivas, há muitas pesquisas urgentes que os três critérios apresentam e para os quais convidam o amor e a perspicácia dos estudiosos.

Não, não há apenas muito que construir: há ainda o que destruir. Mereceu repúdio do mestre e as providências enérgicas das autoridades competentes dois males de quantos pululam em malefício do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola: a) um critério de correção de linguagem *especial, exclusivo, único*, a que devem obedecer os candidatos a concursos públicos, critério que freqüentemente destoa da realidade dos fatos lingüísticos Já suficientemente acasalados pelos três critérios acima referi-

dos e que, por isso, são aceitos pelo professor, na sua atividade escolar. Dadas as condições da vida moderna, onde os concursos se generalizam, amontoam-se as divergências, dando origem a um fato desconcertante e paradoxal: uma gramátka para a escola e uma gramática para os concursos;

- b) uma porção de livros feitos sem o devido preparo dos autores nas questões mais rudimentares de língua portuguesa. Não é preciso dizer que se acham inçados de regrinhas cerebrinas, umas novas e outras Já de muito banidas dos bons compêndios escolares.

Nesses produtos túrbidos de cultura, fatos mais comezinhos de língua são deturpados: pronúncia, feminino, plurais, conjugação de verbos. Certos "erros", hoje apontados nunca foram vislumbrados pelos melhores escritores de Portugal e Brasil, que passam a ser corrigidos pelos mais inexperos autores e ... alunos. Na famosa Antologia Nacional de F. Barreto e C. de Laet há um dêsses "erros" que teve de esperar mais de 50 anos, através de 25 edições, para ser "corrigido". Trata-se daquele célebre passo de Herculano em que diz o valente arquiteto ao Mestre de Avis: "Sabia-o, senhor, antes do caso suceder", emendado para "antes de o caso suceder".

Fato curioso nos oferece à consideração o castiço e elegante Rebelo da Silva, que, no vol. IV da sua História de Portugal dos Séculos VII e VIII, pág. 87 da 1.^a ed., escreveu: "Nem o rei, nem o ministro apreciaram o perigo senão depois de êle declarado e irremediável". Mas nas erratas apresenta uma emenda que compromete certo preconceito falso, hoje dominante: "Onde se lê depois de êle, leia-se depois dele (d'ele, no original) . Aliás. devo acrescentar que é esta a construção predominante na obra.

Por fim, rematarei estas linhas Insistindo em ponto sabidamente importante: o critério de correção da língua literária não se há de entender *in totum* à língua colloquial do trato familiar das pessoas cultas. Nas Orientações Metodológicas devidas ao mestre Sousa da Silveira há êste correto modo de ver o problema "Fale-se e escreva-se sem afetação. Haja naturalidade do falar, e naturalidade no es-

crever. Mas tenha-se na lembrança que a naturalidade do falar nem sempre se admite no escrever, e que a naturalidade do escrever, transportada ao falar, pode converter-se em afetação ou pedantismo".

3. O programa de gramática no ensino médio

Começarei minhas considerações com aquilo do filósofo alemão: aprende-se a gramática pela língua, e não a língua pela gramática.

É tarefa improfiável — mas muito repetida — ensinar aos alunos tão-somente a gramática pela gramática, na certeza de que assim preparam os jovens para falar e escrever corretamente. A prática nos tem demonstrado o erro desta orientação, com alunos que chegam a conhecer o mecanismo gramatical, analisam com certa facilidade, mas são incapazes de uma transmissão adequada de seus pensamentos, falando ou escrevendo.

Da realidade da língua, dos textos e da própria expressão dos alunos, deve partir o ensino da gramática com seus objetivos eminentemente práticos e normativos. Sem dúvida, não esperaremos que o texto nos ministre todos os casos que desejamos estudar com os alunos; mas ele servirá de *ponto de partida* para as noções que cumpre inculcar em aula.

No ensino médio, recomendo o método que se chama *associativo*, principalmente para as duas primeiras séries ginasiais.

Consiste a orientação em não desassociar certas noções gramaticais que o bom senso manda tratar conjuntamente, embora a disposição da gramática e a letra do programa oficial apontem estudo à parte.

Darei alguns exemplos elucidativos. A noção do sujeito indeterminado nos leva à compreensão do valor exato dos pronomes indefinidos, enquanto a noção do sujeito composto (ou de outro termo da oração) nos dá ensejo da conceituação exata da coordenação normal (por meio das conjunções *e*, *ou*, *nem*, etc.) ou de coordenação enfática (através do processo a que mestre José Oiticica chamava correlação). O aluno só terá cabal conhecimento do pronome relativo quando se

adestrar na estrutura das orações subordinadas adjetivas, onde o valor desta classe de palavra se evidencia e ganha realidade à inteligência do discípulo.

Ainda no capítulo do sujeito composto tiraremos proveitosos subsídios não só para o problema da pontuação, senão também para o da concordância verbal. Os adjuntos e complementos encabeçados por preposição permitem que o professor leve aos alunos a perfeita idéia desta classe de palavra. Não se pode separar o estudo dos pronomes reflexivos e recíprocos da conceituação das vozes verbais. A distinção dos substantivos em próprios é comuns nos abre o estudo das letras maiúsculas naqueles e minúsculas nestes e vice-versa: o estudo da formação do nome próprio se prende ao sobrenome, apelido, alcunha, cognome, vulgo, hipocorístico, pseudônimo, anagrama, acróstico, xará, etc.

Nas duas primeiras séries, afora a preocupação da boa leitura, da boa articulação dos fonemas, da entoação, do acento vocábulo e frásico, do vocabulário, a atenção do professor se deve voltar para o problema de flexão nominal e verbal.

Sem listas enfadonhas, sem cansaço para a memória e sem tormentos de tecnicismo, os principais casos devem ficar fixados, principalmente através das leituras e de exercícios encontrados nos livros ou elaborados pelo mestre.

As duas últimas séries não desprezarão, antes alargarão, os casos mais difíceis de flexão nominal e verbal, mormente os casos duvidosos, aqueles em que mais se erra e constituem notáveis exceções.

Nestes dois anos também se fará ver aos alunos que a língua não é só instrumento de pensamento lógico, mas também o é de homem integral, com a esfera afetiva que o envolve e em que vive. Ao lado da sintaxe lógica, há sintaxe afetiva que nos abre o caminho para a estilística, ou, com horizonte infinitamente matizado, para a educação do sentimento poético.

Na 2.^a série começa o estudo mais apromorado da formação de palavras, com atenção para os prefixos latinos *em estruturas evidentes*. Deve-se fugir ao seco e inexpressivo rol que vem nas gramáticas e que vários mestres empurraram

nos alunos, sem que haja a preparação necessária para um interessante e — pela habilidade de quem ensina — divertido capítulo que lhes ministrará a chave do tesouro incalculável de vocabulário, vale dizer, de expressão concisa e adequada das idéias. Infelizmente, neste ponto, o professor terá de rastrear por conta própria a estrada, com exercícios de grande proveito para os alunos, durante todo o ano, uma vez que falta na literatura didática brasileira livro que se aproxime dos que, para o francês, escreveram Larousse, Grimblot, Galandy e Balaiganc, Pessonneaux e Gautier, Clédat, além dos sugestivos trabalhos de C. Bally, principalmente o vol. II do *Traté de Stylistique Française* (Heidelberg, 1909). Será de grande proveito o estudo de vocabulário com o agrupamento de palavras cognatas ou afins, Isto é, de radical comum.

O estudo da análise sintática é utilíssimo, desde que, feito com sobriedade, seja encarado com o fio que nos conduzirá à análise da estrutura oracional e às relações de dependência e independência que as palavras, expressões e orações mantêm entre si e as conseqüências que daí se tiram para a melhor e a mais expressiva tradução do pensamento.

A função precípua da análise não é *entender o trecho*; embora a análise perfeita nos leve a encarar o passo pelo melhor prisma de interpretação. Por isso, devemos pôr em seus devidos termos a célebre crítica de Silva Ramos: "Em resumo, o vício essencial da análise patenteia-se, de modo irresistível, no seguinte circo de que não há sair: Não é possível analisar um trecho, se não lhe compreende o sentido e se êle se compreende, para que serve analisá-lo? (Explicar ou complicar, *Revista de Filologia Portuguesa*. S. Paulo, vol. I, p. 62).

Outro processo que encontra adeptos e críticos ferrenhos é o dos *textos para corrigir*.

Acredito na eficácia do método — e o tenho praticado com êxito — desde que se levem em conta certos cuidados que a pedagogia e o bom-senso nos indicam. Em primeiro lugar, não se deve "criar" o erro, mas deixar que êle apareça espontaneamente, e, se possível, com certa in-

sistência, ou no aluno, ou na classe, ou no grupo social em que vivem aluno e professor. Erros individuais em que não participa a turma devem ser corrigidos individualmente, posto que o erro é tão pegajoso como o bocejo.

Posta a luz num erro esporádico, perante a turma Inteira, a emenda é possível que sala pior que o soneto, pois se pode recuperar um aluno em prejuízo, às vezes, de uma dezena de Inocentes colegas. Assim sendo, os textos errados de uma turma nem sempre se podem estender a outras turmas e muito menos erros Individuais devem figurar em livros que caem nas mãos dos mais variados alunos com os mais variados níveis de instrução gramatical e correção lingüística. As redações e os trabalhos orais já são riquíssimos repositórios de erros naturais, principalmente nas duas primeiras séries, que, só e desta maneira, devem ser aproveitados pelo professor. Um levantamento de erros mais freqüentes e comuns à maior parte da turma, sugerirá ao professor aquêles para os quais se deve voltar a sua atenção em todas as oportunidades apresentadas.

Grande porção de nossa cultura lingüística vem por educação auditiva; de modo que a leitura e o comentário de trechos corretos selecionados terão, sôbre as frases erradas, a vantagem de deixar mais facilmente nos alunos a boa lição da língua das pessoas cultas.

Depois, os tipos de erros não são iguais em vários pontos do país; há certos erros regionais que, através do livro de texto para corrigir, não devem ser levados a zonas que os não conhecem.

Não acredito na vantagem dos textos que contêm erros que ninguém comete ou que são perpetrados por uma minoria. Estão neste rol trechos do seguinte teor "vou pô-la em cima da mesa"; "Êle sobreesteu a todas essas dificuldades"; Dizêlo-ia se sabsesse"; "Caso eu ver que êle quer, trazelo-ei"; "Diz-o"; "Fazes-o"; "Amarieis-o"; "Terrieis-o"; etc.

Por outro lado, eu estaria na Iminência de reprovação por não ter podido enxergar os "erros" dos seguintes dlzeres: "A roupa já chegou da lavanderia?" "Deram 3 horas", "Viva os heróis de Riachuelo", "RI-

cardo é agilíssimo: pula como um gato"; "O procedimento de Júlia foi nobríssimo"; "Não consentirei isso", etc.

O ensinamento das noções gramaticais será feito com segurança e sobriedade. O mestre deve fugir às questões acadêmicas que pouco ou nada interessam a seus jovens alunos, e também às minúcias que dão origem ao desamor e o tormento do tenro auditório.

Neste ponto, cabe lembrar aqui uma crítica justa de Silva Ramos: "Tôda nação tem o seu código de bem falar e escrever em que se instruem os naturais até aos quinze ou aos dezesseis anos, e cada qual procura exprimir-se de acordo com êle abandonando os problemas da língua aos filólogos e aos gramáticos a quem compete destrincá-los.

Entre nós, que sucede? Os estudantes de português e muitos dos que escrevem para o público descaram inteiramente da gramática elementar, para se interessarem pelas questões transcendentais: a função do reflexivo se, se êle pode ou não figurar como sujeito, o emprego do infinitivo pessoal e do Impessoal, qual o sujeito do verbo haver impessoal e outras que tais cousas abstrusas que nada adiantam na prática (Em *ar de conversa*, apud. S. da Silveira, Trechos Seletos, 4.ª ed. 143 — 4).

Não se pode falar no ensino da gramática sem que nos acudam à mente os prejuízos que causa à escola a nomenclatura vária e estonteante que reina entre professores e compêndios de língua materna. São meros rótulos, não há dúvida; mas, como disse Schuchardt, certa vez, "nomenclatura obscura é para a ciência o mesmo que o nevoeiro para a navegação."

Destarte, os professores de português devemos apoiar os propósitos do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura sob cujo patrocínio foi possível o Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1957, transformado em Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1958. Nem tudo, porém, pôde ser feito agora.

A Nomenclatura velo pôr têrmo a uma pequena, mas relevante, parte do problema: a designação dos fenômenos, a escolha do nome que deve ser adotado. Dia

virá em que, pela compreensão das vantagens que daí resultam para professores e alunos, a *Nomenclatura* abarcará a difícil conceituação dos fatos gramaticais.

Teremos, assim, não mais uma seca e Inexpressiva lista de nomes, mas a unificação que tanto aspira o magistério nacional.

3. A Gramática nos Compêndios

Vimos que se aprende a gramática pela língua, e não a língua pela gramática. Isto não pressupõe, entretanto, que a gramática seja abolida de nossas escolas como disciplina inútil. Com a sobriedade e seriedade que acima apontei, deve a gramática merecer as atenções de nossos mestres e ganhar a posição de relevo a que faz jus no ensino da língua materna.

Com tristeza para os professores e prejuízo para os alunos, vemos hoje a gramática ocupar um lugar subalterno em compêndios escolares. A letra miúda, quase microscópica, lá está ela premida e deprimida pelo texto, notas bibliográficas e demais exercícios da lição. Como se fosse destinada apenas a mestres e alunos adiantados, segundo praxe de livros antigos e modernos.

Por outro lado, a prática me tem demonstrado que a repartição da gramática pelas quatro séries, em dois ou quatro volumes, não permite que o aluno adquira da disciplina uma visão de conjunto, muito importante para o conhecimento cabal do idioma. As vezes, o aluno não espera ter uma dúvida só no ano em que lhe será ministrado aquêle ponto. Mas, uma observação rotineira por numerosos motivos, o aluno geralmente não conserva, na série seguinte, o livro que utilizou no ano anterior, de modo que lhe não serão fáceis certas recapitulações necessárias.

O livro didático, se não fôr único, deverá abarcar a matéria tôda, graduando-se as noções conforme o curso a que se destinam. Creio que êste é ainda o melhor caminho, apoiado, aliás, pela melhor tradição do livro didático brasileiro. Lembremo-nos, por exemplo, das séries magnificamente escritas por Said Ali, João Ribeiro, Otoniel Mota, Eduardo Carlos Pereira, Antenor Nascentes, entre outros. Mestre Said Ali, embora muitas vezes so-

licitado pelo editor, jamais permitiu o retalhamento da unidade de seus livros para devida acomodação dos programas então vigentes. Por esta muito explicável e louvável teimosia, suas obras estão esgotadas, só possíveis nas concorridas pugnas dos "sebos".

Conclusão:

Para encerrar minhas considerações sobre o assunto que me foi confiado, não diria melhor que Silva Ramos quando:

"O que pretendemos que se conclua de tudo que aí ílcou dito é que nós os mestres devemos, antes de mais nada, varrer da mente dos nossos ouvintes que o português é língua difícil: convencê-los de que o conceito não corresponde a nenhuma realidade objetiva e ao expormos os fatos da língua, fazê-lo com toda a convicção para lhes não alimentarmos a dúvida no espírito; não porque se pretenda reviver o *magister dixit*, mas porque nada adianta em presença de frases como estas: *E se feliz ou infeliz, es se bem aqui, não se me dá, ou parece-me tive que queres*, discutir se elas se podem ou não analisar; o que importa saber é que todas são português de lei.

Da sua parte, os alunos não devem dar de mão à gramática elementar a fim de se exercitarem nos verbos e adquirirem outras noções básicas, e, como tais, indispensáveis, submetendo-se conjuntamente a um regime diário de leitura escolhida de escritores modernos para se firmarem nos complementos e adquirirem a harmonia, e, acima de tudo, cumpre que cada qual se convença de que é tão desairoso falar um homem a sua língua mal, sob o pretexto de que ela é difícil, como tirar as botas num salão por lhe doerem os calos" (*loc. cit.* apud. S. Silva Trechos, 153). Evanildo Bechara (*Correio Brasiliense* — 1-8-1965)

EDUCAÇÃO, FATOR DE PRODUÇÃO

Os detentores do poder econômico e do político nem sempre reconhecem o valor cultural de educação e a relevante função que ela exerce no desenvolvimento econômico e social do país. Tal fato influi, direta ou indiretamente, de modo negativo, no estabelecimento de uma política educacional que favoreça também o

desenvolvimento de um sistema escolar adequado a uma época em que se tornam mais necessários os investimentos destinados ao aprimoramento do "capital humano", a preparação contínua do pessoal para o exercício das várias atividades em todos os setores da economia.

Sòmente a educação poderá fornecer à economia o elemento humano de que ela necessita sempre em maior número e de melhor qualidade, que abrange desde o encarregado dos mais simples trabalhos manuais, ao das mais elevadas formas de pesquisa pura e aplicada e dos cargos de nível superior altamente qualificados. Sabe-se que, como desenvolvimento de um país, a percentagem da força de trabalho ocupada no setor primário diminui, enquanto aumenta a relacionada com os setores secundários e terciários. Estes últimos são exatamente os que reclamam pessoal com mais longa preparação e, assim, maiores esforços educacionais. Por isso, aumenta gradativamente a necessidade de preparação de pessoal em todos os níveis e a educação passa a ocupar importância crescente em relação ao desenvolvimento econômico. Assim, a ampliação da rede escolar deverá ser orientada de modo a atender aos setores mais carentes de recursos humanos, para a formação de pessoal nos diferentes níveis, de acordo com as proporções das necessidades do mercado de trabalho, a curto, a médio e a longo prazo.

É verdade que a riqueza nacional depende, em grande parte, dos recursos econômicos, da boa administração das empresas públicas e privadas, do progresso técnico e científico, e dos recursos naturais. Mas, também por este motivo, é inconveniente relegar a um segundo plano o papel de elemento humano em relação ao exercício das mais variadas formas de atividades produtivas. Estas serão favorecidas pela ação exercida pela educação para o desenvolvimento das aptidões intelectuais do educando, bem como da sua capacidade física, da formação moral e da preparação para o trabalho.

Assim, o acréscimo da produtividade resulta também da educação no seu sentido amplo, cujos resultados dependem da maior escolarização e da qualidade do preparo geral e profissional recebido pelo educando.

A consideração por tais fatos é comprovada pela análise do movimento educacional dos países mais desenvolvidos, que tem evidenciado a grande atenção dispensada à educação, como fator de produtividade, por educadores, sociólogos, economistas e, também, por alguns empresários. Estes últimos porém, preocupados que estão com objetivos mais imediatos, às vezes consideram apenas o "tempo perdido" pelo educando, durante a frequência à escola, e a conseqüente redução de mão-de-obra disponível a mais baixo custo, mas de inferior qualidade.

Nem sempre admitem que a educação representa um importante fator de produtividade além de que contribui para a formação da personalidade, o ajustamento, a ascensão social e o aperfeiçoamento dos valores humanos.

O certo é que a escolarização pode ser considerada um importantíssimo fator de desenvolvimento sócio-econômico. Ela é imprescindível à elevação do nível de vida das populações, pois concorre para o aumento do poder aquisitivo, a ampliação dos mercados, o progresso técnico e científico, a proteção da saúde, o favorecimento da auto-educação, o treinamento em serviço, a melhor participação nos vários grupos sociais e para a organização de todas as atividades. Somados, os resultados da educação representam inestimável contribuição para o atendimento das necessidades da economia que, por sua vez, poderá também cooperar para o aprimoramento dos valores humanos, o desenvolvimento social e cultural.

É por isso que, entre as providências a serem tomadas para o desenvolvimento, a educação deve merecer atenções especiais inclusive no tocante às receitas orçamentárias que lhe são reservadas. De fato, se a educação representa um importante fator de produção, também é verdade que ela requer investimentos consideráveis, a curto e a longo prazo, em prédios, equipamentos e na preparação de professores e administradores escolares. Tais investimentos são indispensáveis porque um sistema escolar não pode apresentar bons resultados se não contar com pessoal técnico, docente e administrativo bem preparado.

Assim, a importância da educação no processo de desenvolvimento é mais um fato a evidenciar o valor dos planos que pretendem realizar a extensão dos vários graus e ramos do ensino e a racionalização das atividades escolares, nas unidades e nos sistemas, para a obtenção de melhores resultados com economia dos gastos, que oneram significativamente os orçamentos.

A necessidade de racionalização das atividades escolares será maior nos países subdesenvolvidos, nos quais nota-se a tendência generalizada para a pulverização e a dilapidação dos recursos destinados à educação e a falta de relacionamento desta com as necessidades econômicas e sociais. Assim, torna-se indispensável a formação do pessoal técnico, docente e administrativo, para o desempenho das tarefas educacionais, sobretudo para a racionalização do sistema escolar. Tal racionalização é indispensável para que a educação se torne um bem de produção, um investimento altamente produtivo e o principal agente impulsionador do desenvolvimento político, social e cultural.

Moysés Brejon

(De *O Estado de S. Paulo* de 31-8-65)

ORDENAÇÃO DA ESCOLA PRIMARIA POR IDADE

A escola primária tradicional é ordenada por séries anuais. No fim de cada ano letivo, o aluno é submetido a exame de promoção. Esse exame, para verificar a soma de conhecimentos adquiridos, resulta, de modo geral, em reprovações maciças. Em média, no Brasil, observa-se a taxa de 50% de reprovações da primeira para a segunda série. E assim por diante. Disso resulta que o número de alunos das quatro séries vai caindo sucessivamente, de modo que a matrícula na quarta série reduz-se à quinta parte da matrícula na primeira. Por isso se diz que a escola é seletiva. Seletiva mais pela capacidade de memorização do que pela aprendizagem real. Para sermos benevolentes, digamos, seletiva pela inteligência.

O resultado é desastroso. A evasão escolar é impressionante. Não é só o aluno que abandona a escola, frustrado e desiludido, é também a escola que o rejeita, em sucessivas reprovações. Há como que uma inadequação da escola ao aluno. De-

vendo retê-lo, acaba por repeli-lo, considerando-o pouco Inteligente para o tipo de ensino que ministra.

Diante dessa triste realidade, propôs Anísio Teixeira a ordenação da escola primária por idade. Ao invés do exame de promoção no fim do ano, faz-se exame de classificação no Início do ano. Todos os alunos são promovidos à série seguinte, mas, classificados em turmas de adiantamento diferente. Os programas para essas turmas são diferenciados, podendo variar também os métodos didáticos. Durante o ano certos alunos podem progredir mais depressa, recuperando o tempo perdido, sendo transferidos para turma mais adiantada. Essa flexibilidade permite um ajustamento melhor às condições de cada aluno.

Não havendo reprovação, é provável que as famílias se esforcem por manter os filhos durante mais tempo na escola. O aluno libertado do complexo de Inferioridade gerado pelas reprovações sucessivas, sentir-se-á estimulado a prosseguir os estudos.

Esse plano foi iniciado pelo Ministério de Educação, em Porto Alegre e Natal, em convênio com os respectivos Estados, por volta de 1958. As informações que chegaram ao meu conhecimento, nos anos seguintes, eram animadoras.

Agora, vejo que a Guanabara introduziu o sistema em todas as suas escolas primárias. A reforma implantada a partir de 1962, baseia-se em quatro procedimentos essenciais: a graduação escolar por idade, os programas diferenciados, a promoção progressiva e a modificação dos objetivos das provas.

A graduação escolar por idade consiste em substituir-se o conceito da série escolar pelo de ano escolar, ordenando-se a matrícula de acordo com a idade cronológica. O ano escolar indica não o adiantamento do aluno, mas há quantos anos frequenta a escola.

Os programas diferenciados permitem atender às diferenças individuais. Para isso se elaboram dois programas, um BÁSICO, para os alunos de aprendizagem lenta, e outro REGULAR, para os de ritmo normal, podendo ser ministrado com enriquecimento aos mais bem dotados.

A promoção progressiva permite que cada criança possa avançar, cada ano, de acordo com suas possibilidades. O conceito de reprovação, perde, assim, a sua razão. Reconhece-se a inconveniência de se exigir da criança aquilo que ela, por suas condições individuais e de meio social, não pode razoavelmente dar.

A modificação dos objetivos das provas é consequência lógica do sistema. Não se destinam a aprovar ou reprovar, transformaram-se em Instrumento de aferição de aprendizagem, de acordo com o critério do professor. Desse modo, valoriza-se o mestre, ao mesmo tempo em que se aumenta a sua responsabilidade, circunstâncias que concorrem para o seu aperfeiçoamento e dignidade.

A experiência dará a última palavra sobre o novo sistema, que já se mostra promissor. Não seria o caso dos mestres mineiros, sempre na linha de frente das boas inovações pedagógicas, tentarem a experiência? É a sugestão que lhes deixo no final deste registro. — Clóvis Salgado — (*Estado de Minas*, Belo Horizonte, de 25 de Julho de 1965.)

Composto e Impresso nas oficinas
do Serviço Gráfico do IBGE, no
mês de maio de mil novecentos
e sessenta e seis, — Lucas, GB.