

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XIX

ABRIL-JUNHO, 1953

N. 50

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

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

REVISTA
BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

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

VOL. XIX

ABRIL-JUNHO, 1953

N. 50

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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



**DIRETOR ANÍSIO
SPINOLA TEIXEIRA**

**CHEFES DE SEÇÃO
ELZA RODRIGUES MARTINS**
Documentação e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Orientação Educacional e Profissional

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MÍLTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XIX

Abril-Junho, 1955

Nº 50

S U M Á R I O

	PÁGS.	
<i>Idéias e debates:</i>		
ABGAR RENAULT, A crise do ensino	3	
ANÍSIO S. TEIXEIRA, A crise educacional brasileira	20	
GEORGE S. COUNTS, A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético	44	
Rui CARRINGTON DA COSTA, Acerca do estudo eficiente	94	
<i>Documentação :</i>		
Posse do Ministro Antonio Balbino de Carvalho Filho na Pasta da Educação	125	
<i>Vido educacional:</i>		
Informação do país	139	
Informação do estrangeiro	152	
ATRAVÊS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>França Campos</i> , Organização e administração de atividades extra-classe; <i>Gustavo Lessa</i> , A for mação de hábitos na idade pré-escolar; <i>Maurício de Medeiros</i> , Ensino superior e frequência mínima; <i>Romualdo Monteiro de Barros</i> , Qualidades do professor; <i>Silvio Galvão</i> , A propósito de escolas normais rurais; <i>Sólon Borges dos Reis</i> , Por que devem os professores estudar sociologia		155

Atos oficiais:

PÁGS.

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n. 1.816, de 23 de fevereiro de 1953 — <i>Dispõe sobre a prestação de exames, em segunda época, por alunos dependentes e condicionalmente matriculados em série superior</i> ; Lei n. 1.821, de 12 de março do 1953 — <i>Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores</i> ; Portaria n. 81, de 13 de fevereiro de 1953 — <i>Dá nova redação ao art. 55 e seu parágrafo, da Portaria ministerial n. 50, de 19 de maio de 1952</i> ; Portaria n. 92, de 19 de fevereiro de 1953; Portaria n. 95, de 21 de fevereiro de 1953; Portaria n. 288, de 7 de março de 1953; Portaria n. 161, de 27 de março de 1953; Portaria n. 160, de 26 de março de 1953; Portaria n. 166, de 31 de março de 1953; Portaria n. 212, de 22 de abril de 1953; Portaria n. 11, de 24 de abril de 1953	174
--	-----

A CRISE DO ENSINO (*)

ABGAR RENAULT
Da Universidade de Minas Gerais

Pela sua natureza, pela complexidade de suas funções e eficiência dos processos com que podem influir no meio social, as Faculdades de Filosofia afrontam responsabilidades talvez mais penosas do que suas co-irmãs. Entre elas não é das menos relevantes a que se relaciona com a formação das *elites* nacionais, seja na preparação de cientistas pesquisadores, seja na de humanistas, seja na de professores de grau secundário.

É lugar comum que ao ensino secundário ocorre o dever capital de contribuir para a formação de grupos dotados de atributos capazes de elevá-los à missão, dificultosa entre todas, de orientar e dirigir as nações. Ele é, por excelência, a matriz das *elites* intelectuais e morais.

Conhecemos o ínfimo grau de eficácia desse ramo de educação no Brasil. Os dados provenientes de todos os cantos e recantos (à nossa vocação para o simulacro sempre se afigura valioso criar estabelecimentos de ensino secundário onde o primário mal existe e mal merece o nome que tem) revelam a deplorável situação. Aqui, em São Paulo, no Rio Grande do Sul ou no Distrito Federal, os números exibem o mesmo desastre, o mesmo desmantelo, o mesmo descalabro: na Faculdade de Ciências Médicas desta Capital registraram-se 245 reprovações num total de 298 candidatos; na Faculdade de Odontologia 58 em 118 ; na Faculdade de Direito 164 em 251 ; na Faculdade de Medicina 464 em 566; na Escola de Engenharia 298 em 393; na Escola de Arquitetura 110 em 115; nesta Faculdade de Filosofia 63 em 96; em São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo 108 em 116; na Faculdade de Medicina de Sorocaba 104 em 117; na Faculdade de Medicina da Bahia 212 em 253. Ao contrário do geralmente suposto, não procedem os examinadores com rigor excessivo a fim de não serem aprovados candidatos em número superior ao de vagas. Aliás, a realização de

(*) Aula inaugural do ano letivo de 1953, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

dois concursos de habilitação contraria esse êrro comum de observação.

É de assinalar a circunstância desafortunada de incidirem sôbre os exames de português os índices rnais elevados de ignorancia. Os 2.287 reprovados nos recentes exames de admissão ao Colégio Pedro II forarn eliminados na prova daquela disciplina. A Universidade de São Paulo, que teve a coragem e a sabedoria de exigir prova de português nos exames vestibulares para qualquer curso, pôde apurar de modo completo o que em outras universidades somente se apura em relação aos candidatos ao curso de direito e a alguns cursos das Faculdades de Filosofia, como se os demais pudessem estar isentos desse dever elementaríssimo de escrever com um mínimo de decência. o que se observa parece rnais grave ainda do que erros de linguagem e ortografia: verifica-se inquietadora incapacidade de expressão lógica, que impede muitos estudantes de formular com nexos os juízos rnais rudimentares. Tem-se frequentemente a penosa impressão de que algo está comprometido na sua estrutura intelectual. Não é este o momento para alongar o assunto. Parece, todavia, digno de meditação que várias — as melhores — instituições universitárias inglêsas e americanas vêm fazendo, em matéria de língua nacional, exigências cada vez rnais severas, não apenas aos candidatos à matrícula, senão também aos alunos propriamente ditos.

Nunca será demais clamar que não há nada tão importante como a nossa expressão, que é, por excelência, a expressão pela linguagem. Eis porque, na pedagogia moderna, os problemas de expressão constituem uma função de cada parte e de cada disciplina do sistema geral de educação. Cabe aqui, com adequação perfeita, a sentença admirável de Emerson: "o homem é apenas metade de si mesmo. A outra metade é sua expressão".

Entre as disciplinas rnais perfeitamente ignoradas figura a matemática. Os índices de reprovação a ela referentes aparecem quase tão assustadores quanto os relativos à nossa língua.

Qual a natureza das raízes da estranha condição do ensino secundário brasileiro? Ela é, sem sombra de dúvida, rnais social do que pedagógica, se é que estamos preparados para admitir que os problemas de educação e ensino são substantivamente sociais, e só adjetivamente pedagógicos.

Transformou-se em hábito lançar todo o débito à conta exclusiva do ensino secundário em si mesmo. Como explicar, então, que nos últimos exames de admissão ao Colégio Pedro II, que não é instituto de ensino superior, tenham sido reprovados

2.287 em 3.640 candidatos? — A má qualidade é uma constante daquele ramo do ensino no Brasil. Contestá-lo é pretender negar a evidência. Mas atribuir o mal a uma, duas ou três razões apenas, como se vem fazendo em discursos, entrevistas e artigos de jornal, é reduzir a seriedade e a complexidade de uma grande questão a uma simplicidade primária, incompatível com os dados mais claros da nossa realidade. É de solar evidência que as suas fontes são numerosas.

A primeira, provavelmente a principal, do ponto de vista puramente didático, está caracterizada nos números revelados pelo Colégio Pedro II, acima citados: o ensino elementar não vem realizando a sua missão satisfatoriamente. A preparação que oferece é defeituosa, insuficiente, inadequada, incapaz: destinado a preparar liminarmente para a vida, não basta sequer para a tarefa circunstancial de habilitar o estudante a vencer os exames de admissão ao curso secundário. Estes índices parecem definitivos como significação: em cada 1.000 alunos matriculados no curso primário apenas 65 alcançam o curso secundário, e destes apenas 7 chegam ao fim do curso superior. Entre os fatores de tal condição figura, sem dúvida, a má qualidade do ensino primário. A possível alegação de que a maior parte dessa população escolar está em zona rural é contestada por estes dados escuros: a população rural representa, é certo, $2/3$ da população geral do Brasil; todavia, as matrículas nas escolas primárias rurais não atingem senão a metade da matrícula total do ensino primário.

Assim a escolaridade média da criança brasileira é das mais baixas do mundo: um ano e quatro meses.

É de todo em todo impossível isolar o ensino primário do secundário, quando se examinam as causas da ineficácia deste último. O que está ocorrendo no Brasil é que, graças à mistificação, encrostada já no conjunto dos hábitos da nossa composição nacional, o ensino primário não cumpre o seu destino: finge que o cumpre, e transmite o seu encargo específico ao ensino de grau médio, especialmente o secundário, que se viu na contingência de sub-rogar-se nas funções daquele, e com duvidoso êxito. Temos, portanto, que a escola secundária falha, em parte, porque já falhou, antes dela, a escola primária. Tanto vale dizer que, via de regra, os estabelecimentos de ensino secundário se sobrecarregam com uma tarefa que não é sua: alfabetizar, — senão sempre no sentido de comunicar o alfabeto e suas combinações, ao menos no sentido de ensinar a compreensão dos textos lidos. Num caso e noutro, a escola primária apenas semi-

alfabetizou. E porque essa tarefa não é sua, não pode a escola secundária estar para ela preparada, e há de cumpri-la precariamente, como vem cumprindo, e há de comprometer a que lhe é própria, como vem comprometendo. Eis porque o ensino secundário se reduziu, entre nós, a um processo ancilar do ensino primário, deixando de ser-lhe complementar. E se não fôr possível sustar esse falseamento, caminharemos céleres para a generalização do que já vem ocorrendo em muitos estabelecimentos de ensino secundário, tanto mais fácil de levar a cabo quanto menos técnica fôr a natureza dos cursos.

Neste passo, como, aliás, em tudo quanto é primordial em matéria de ensino, é enorme a responsabilidade do professor. Convém, entretanto, não esquecer esta subtil verdade pedagógica: freqüentemente, são os alunos, em última análise, que ditam a qualidade dos cursos, de modo que, quanto mais débil o tonus intelectual daqueles, tanto mais fraco o teor destes em nível e conteúdo. Nenhum professor consegue lecionar o vácuo, isto é, realizar a sua tarefa sem correspondência de gestos, atitudes, esforço e direção, da parte dos seus alunos; e, se estes não logram acompanhá-lo é comum e natural que êle encurte o passo e freqüentemente, se detenha para permitir-lhes respiração mais funda. As barreiras devem ser opostas na porta de entrada, porque, uma vez vencidas, não haverá mais remédio senão baixar o curso ao despreparo do estudante que ingressou por complacência dos seus examinadores.

A opinião pública do nosso país não logrou ainda entender a necessidade da preparação especial do professor secundário, sendo singular que a admita em relação ao primário. o bom senso tem por aquisição definitiva que saber alguma coisa é condição necessária e suficiente para ensiná-la, como se o ato de ensinar não implicasse uma técnica. Em todo caso, é animador verificar que, há vinte anos, o exercício do magistério secundário dependia exclusivamente de um registro no Departamento Nacional de Educação, fundado, em geral, em documentos falsos, sem nenhuma prova da capacidade do candidato, o qual podia inscrever-se para lecionar todas as disciplinas do curso e ainda uma atividade da importância da educação física; que, essa atitude enciclopédica de conhecimentos foi, depois, reduzida a quatro disciplinas correlatas; que surgiram as Faculdades de Filosofia e, enfim, para atender a falta de professores em certas localidades, veio a lei que estabeleceu as provas de suficiência perante os estabelecimentos citados — tudo levado a efeito ou, pelo menos, estudado quando Ministro da Educação o grande homem de Estado que é Gustavo Capanema.

É natural que o ensino secundário em nosso país se ressinta fundamente do atraso com que se cuidou da preparação do seu pessoal docente sob regime universitário. Convém assinalar de passagem para esclarecimento da opinião pública: o país que possui, hoje, o ensino secundário mais conforme com as realidades do mundo moderno é a Inglaterra, onde 75% do professorado se preparou em universidades, e a tendência, nos países mais civilizados, é elevar até o nível universitário a formação do professor primário, como já vem, aliás, acontecendo nos Estados Unidos, sob regime de requisitos menos fortes, é evidente. Entre nós os diplomados para lecionar em escolas secundárias não vão além de 16% consoante cálculo do eminente professor Lourenço Filho, que os qualifica de otimistas êle próprio.

A célere democratização do ensino secundário, que passou, de súbito, da categoria de ensino aristocrático à de ensino popular, contribuiu fortemente para a diátese ainda em curso. Basta lançar em relevo a desproporção entre corpo docente (desprezada aqui a desproporção entre capazes e incapazes) e corpo discente, oriunda daquele fato social, que tem sua raiz no ingresso do país em fase de industrialização.

Consoante dados reunidos pelo emérito Professor Lourenço Filho, de 1933 a 1946, o ensino secundário cresceu três vezes mais que todos os outros ramos de ensino entre nós. De 1932 a 1945, o aumento do número de alunos de grau secundário passou de 15,6 por 10.000 habitantes a 54,5, sendo de notar que a população passou, no mesmo período de 36 para 47 milhões. o crescimento da matrícula foi de 330%.

Segundo afirma o mesmo eminente professor em magnífico estudo, "o desenvolvimento da rede escolar primária foi *quatro vezes menor* do que a do ensino secundário". Segue-se que a explicação para tal expansão do ensino secundário não pode ser encontrada em nenhuma medida de ordem estritamente técnica ou de política educacional.

Ora, isso explica evidentemente, tudo quanto possa filiar-se na falta de preparação pedagógica do professor que desconhece métodos, não sabe o que significa centro de Interêsse, nem nunca terá ouvido falar em motivação, integração, etc. Mas muitas falhas de natureza técnica participam da natureza das falhas morais, pois que, em muitos casos, a ineficiência é também desonestidade.

Infelizmente, o professor é, antes de tudo, uma personalidade moral, e, por isso, todo o conjunto falha, constante e desafortunadamente, e vive sob perpétuo regime de suspeita e

desconfiança. Quero significar que a melhor preparação técnica não basta e constitui mesmo um perigo, se não é iluminada por certa constelação de virtudes morais. Assim, não são virtudes de professor a condescendência e a tolerância em maioria de exames: são, ao contrário, formas de injustiça pessoal e meios indiretos de desmoralizar socialmente qualquer instituição escolar. A justiça é o primeiro dever moral do professor. Não há diferença de natureza entre estas duas monstruosidades: aprovar quem não está habilitado e reprovar quem está. Não existe sistema de ensino que resista à falta de exemplar moralidade, e esta reside, primordialmente, no julgar com exatidão os estudantes que se submetem a qualquer tipo de prova ou exame.

Que formação moral poderão ter adolescentes criados nessa atmosfera de complacência, fraude, mistificação e injustiça? Arrastá-la-ão vida em fora, incorporada aos seus hábitos morais, e, naturalmente, dela saturarão o campo de atividades que elegeram.

A insuficiência de remuneração, que hoje não parece tão penosa, não constitui excusa para a ineficiência de nenhum professor. Antes de ser *meio*, o magistério é *modo* de vida.

Parece que é promissora e perspectiva de um número cada vez maior de professoras nas escolas secundárias. Pelo menos tem dado bons frutos a experiência dos Estados Unidos, onde a proporção já é de 5 professoras para um professor, e a da Inglaterra, onde as mulheres, no exercício do magistério secundário, são duas vezes e meia mais numerosas que os homens.

A pessoa do diretor das escolas de grau secundário deve ser aqui lançada em evidência como um dos fatores do estado catastrófico do organismo de que falamos, sendo digna de nota a colaboração da administração pública no admitir, durante longo tempo, que elementos de qualquer categoria social exercessem aquela relevantíssima função.

Da minha experiência como Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação evoco esse episódio triste e pitoresco. Examinando um processo verifiquei que na fotografia de uma sala de aula aparecia um quadro negro, novo brilhante, convincente; só não prestava uma sentença nele escrita. (Não mais a recordo, salvo que era do gênero extraordinário de uma oferecida a um irmão meu como texto para corrigir: "A farofa é útil". Nela o que devia ser corrigido era apenas farofa para parofa...) No quadro negro o verbo descer estava escrito com dois ss, e não havia outros erros da mesma espécie porque as demais palavras usadas eram dessas que se escrevem da mesma forma por qualquer ortografia, inclusive pela da pessoa

que lançara no quadro a tal sentença. Apurei que o autor era o diretor, já indigitado professor de português do seu próprio educandário (com perdão da palavra!.. .). Apontei-lhe o dessor com dois ss. Replicou cêlere que adotava a ortografia fonética, então ainda não em uso generalizado. Malgrado a minha ignorância de qualquer sistema ortográfico decretado, não me abalei e senti que a defesa do réu era mais ou menos falsa. Neguei-lhe autorização para dirigir o seu estabelecimento e cassei-lhe o registro de professor. Ficou depois apurado que se tratava de antigo bicheiro, com uma nutrida ficha na polícia do Distrito Federal.

Muitos funcionários de secretarias de ginásios e colégios concorrem quotidianamente, na modesta medida de suas forças, para a incansável obra de desmoralização, operando por conta própria ou de mão comum com seus empregadores.

A sua colaboração consiste, primacialmente, em alterar os sinais de ausência e as notas, inclusive as de exames, transformando-os em símbolos positivos.

Essa máquina funciona, em geral como um "going concern" bem lubrificado pelos estudantes e, não raro pelas pessoas por eles responsáveis.

Ainda entre os elementos humanos internos, isto é, que funcionam no estabelecimento, é preciso apontar diretores e professores, quando estes se submetem àqueles para o efeito de aprovar alunos que não devem ser aprovados a começar pelos exames de admissão, e quando entram em choque a fim de um dos grupos dominar a situação e obter o que quiser em matéria de vantagens pessoais. É uma verdadeira luta de classes. Os professores, que viviam espoliados pelos diretores trabalhavam longas horas por salários vis, (encontramos no Rio de Janeiro aulas pagas a 3\$000), sem contrato, sem férias, sem direito algum, e vieram, em 1941, a ter sua condição consideravelmente melhorada, em 1945 bateram novamente às portas do Ministério da Educação. Incumbido pelo Ministro de então, o autêntico homem público que é o autêntico mineiro Gustavo Capanema, de examinar as novas reivindicações, verifiquei ingênuamente espantado, que elas se cifravam nisto: os professores aspiravam a ter a posição que os diretores haviam desfrutado até 1940, a saber — a de ditadores. Parece que a luta prossegue subterrânea, com este resultado: perturba-se a vida escolar, reina a cizânia nos estabelecimentos, baixa ainda mais o rendimento do ensino, e os prejudicados principais são os estudantes.

Entre os elementos humanos externos figuram os pais dos alunos ou as pessoas por estes responsáveis, que, de modo geral, desejam apenas a aparência, o ludibrio, o simulacro representado pela aprovação em quaisquer circunstâncias.

É claro que todos conhecemos as dificuldades com que lutam os pais e as angústias com que acompanham os reveses dos filhos. Também somos pais. o que é incompreensível é o desejo irrefreável, da parte de muita gente esclarecida, de ver vitorioso quem não procurou adquirir e não adquiriu as condições da vitória.

A fascinação toda do diploma do curso superior é, em larga parte, responsável por essa incompreensão. Não interessam os títulos expedidos por estabelecimentos de ensino de grau médio, senão os que conferem direito ao substantivo doutor, considerado, não se sabe porque, adjetivo qualificativo.

Como quer que seja, a participação dos pais na vida escolar é de extrema necessidade, para que lhe compreendam o funcionamento e as exigências legais, lhe meçam as dificuldades e reconheçam que aprovação não é fruto que eleva cair do galho: tem de ser esforço e conquista.

Reuniões mensais, como presenciei nos Estados Unidos, entre pais e mães de alunos e diretores e professores com perguntas, indagações, interpelações, exames de situações pessoais, a procura de soluções satisfatórias, etc. ofereceriam resultados compensadores.

Aos estudantes cabe, talvez, em grande número de casos, a menor soma de culpa. Vivem sob a pressão de uma sociedade inquieta, frívola, (para Heidegger a frivolidade é uma das características do homem moderno), sem atitude, sem densidade espiritual e sem ideal, dominada pelo sentimento de que é preciso viver a hora que passa, apenas este momento de agora, como se, acaso, o presente existisse de fato, solto no ar e independente das demais dimensões do tempo.

A vida social no Brasil passou, em menos de vinte anos, de um a outro extremo. Vive-se na rua. A casa não é lugar onde se mora: é o lugar de onde se sai. o automóvel, essa espécie de casa andando, alterou, em numerosos sentidos, os modos de viver tradicionais; é possível que o estudo dessa máquina sob o ponto de vista sociológico faça revelações extraordinárias. As solicitações da vida exterior condenaram desgraçadamente ao desaparecimento a atração do *foco familiar*. o rádio e a televisão funcionam como isoladores dentro dos lares. A sociedade vai perdendo o seu centro de gravidade. A família vive

dispersa e reúne-se de raro em raro. Os estudantes vivem ao ar livre, ao sol, nas piscinas, nos ginásios, nos campos de tênis e de futebol. Não há o que aí condenar, senão louvar. Mas a vida não é apenas um ato físico. Não somos corpo somente: somos corpo, espírito e sonho. Precisamos também de algum sol interior, e de um pouco de luar, isto é, de certa espiritualidade em nosso modo de ser. Não podemos viver permanentemente em gritos, correrias e mergulhos de praças de esportes. Não podemos prescindir de silêncio, de solidão e de ideal, pois é desses abstratos que se nutre o nosso ser fundamental. o homem — escreveu André Gide — é um ser de diálogo. Ora, não há diálogo entre corpos, senão entre inteligências, sensibilidades e culturas.

o excesso de solicitações da natureza material ou física não deixa margem à movidade para o exercício da sua inteligência e o cultivo da sua vida interior, inclusive a religiosa. A vida puramente corporal dissipa os tesouros do espírito, — que são, ao cabo, os únicos valores que duram e não se desgastam, antes aumentam, — mas o espírito, despovoado, estéril e nulo, acaba sempre por vingar-se. Este o ponto crucial, talvez, da situação do ensino brasileiro.

Dentre os defeitos ou faltas de natureza técnica ou pedagógica afiguram-se das mais importantes as que enumeraremos a seguir.

É angustiada, por exemplo, a falta de "ensino dirigido". Ensina-se '(ou finge-se ensinar) isto e mais aquilo, mas *não se ensina a estudar* nem aquilo nem isto. Essa falha é grave. Nos Estados Unidos a totalidade das escolas secundárias ensina a estudar, e em São Paulo o exemplo vem sendo seguido com êxito em alguns estabelecimentos.

São terríveis os efeitos da memorização como base de toda aprendizagem. Ela conduz o estudante a devolver, por via de regurgitação ou peristaltismo reverso, rigorosamente o mesmo que aprendeu, isto é, memorizou. Pelo menos 80% das nossas casas de ensino estimulam esse desvirtuamento da função da memória e do sentido da aprendizagem.

o hábito de estudar não para aprender, senão para passar em exames, (uma das causas, por parte dos alunos, pelo menos, do excesso de memorização) é dos defeitos mais perniciosos que se instalaram entre os hábitos supostamente pedagógicos do nosso meio escolar. No fundo está visível o nosso "imediatis-mo" nacional.

Outro fator é o tamanho das turmas que devem ser lecionadas. Está êle, sem dúvida, ligado muito intimamente à nossa conjuntura econômica, mas a verdade é que muitíssimos proprietários de estabelecimentos abusam da citada conjuntura para enriquecer mais rapidamente. A ganância de um grupo agrava contingência criada pela pobreza geral.

Constitui também *handicap* muito penoso a heterogeneidade das classes, que não seria tão difícil de corrigir com um pouco de boa vontade, ao menos em ginásios e colégios de matrícula mais volumosa.

o ensino demasiada ou puramente livresco está exigindo campanha de morte. São as aulas de português sem exercícios de redação, as de línguas estrangeiras sem uma palavra dita nessas línguas, salvo as lidas em livro para efeito de memorização, as de ciências físicas e naturais sem uma experiência sequer, ainda quando haja laboratórios excelentes, os quais permanecem anos a fio intocados em armários convenientemente trancados.

Outro ponto é a ausência de articulação entre os programas do curso primário e os do curso secundário, e entre os deste e os dos concursos de habilitação: não há zona comum de encontro e entendimento para os regimes vigentes nos dois graus de ensino, parecendo, em consequência, polares os critérios de aprovação e reprovação adotados num caso e noutro.

A ausência de orientação educacional é outro fator que pesa na ineficiência geral do sistema. Prevista em lei, podem ser contadas pelos dados as casas de ensino secundário que a adotam ao menos como ensaio.

o desconhecimento completo de noções de organização do trabalho intelectual, que representaria papel, por assim dizer, de "arrumação" do espírito, contribui também eficazmente para a desordem pedagógica reinante.

Quanto aos programas, decididamente não são todos excessivos. Em geral, parecem modestos. Os que o não são já foram muito extensos, e nada contra eles se alegou quando se achavam em vigor. Na crítica ora formulada são esquecidos, por exemplo, os 360 pontos que compunham o programa de geografia, corografia e cosmografia sob o regime de preparatórios, regime que alguns desatinados costumam ainda preconizar como corda de salvamento para o nosso ensino secundário. Demais, é notório que os programas não são executados, e o ataque a eles dirigido é uma excusa em falso, que não convence. Como quer que seja, ninguém deve correr o risco de saber mais do que

pode. Assim, que se reduzam ao mínimo dos mínimos todos eles. Mas não nos iludamos : teremos alterado o acessório apenas. o programa é, ao cabo, o professor.

É frouxa a alegação de número demasiado de disciplinas no *curriculum*. Em verdade, bem examinadas as cousas, não se sabe com segurança o que se poderia amputar sem dano para o conjunto, a não ser, talvez, a língua espanhola, cujo desconhecimento não produz reprovações, a exemplo, aliás, do que em vários estabelecimentos ocorre nos exames das demais disciplinas. A conveniência do estudo de latim continua sendo *moot point*, não sendo esta a oportunidade de ventilá-la.

Ainda nesta matéria de constituição de *curriculum*, um confronto com o passado é favorável ao presente, pois a afirmação de que era mais fácil, isto é, mais pedagógico prestar apenas quatro exames finais por ano é perfeitamente ridícula sob todos os aspectos. É positivamente menos difícil ou menos anti-pedagógico concluir estudos de doze disciplinas em sete anos do que em quatro.

Mas o quadro ainda não está completo. É imperioso trazer também à linha de conta estes outros elementos. Em primeiro lugar, a quantidade absurda de oportunidades de novos exames oferecidas aos estudantes reprovados; em segundo lugar, a ridicularia das notas mínimas representativas de aprovação.

A centralização burocrática e, pior que tudo, a uniformidade da experiência pedagógica brasileira têm produzido terríveis danos, e parece que uma prudente concessão de liberdade, cujo *controle* se exerceria por intermédio do estabelecimento do exame de Estado, daria frutos compensadores.

Terrível aspecto da situação está no sistemático descumprimento da lei, de que oferecemos somente poucos exemplos — os mais característicos e mais ricos de conseqüências funestas.

A não utilização do exame do Estado, transformado em letra morta no próprio dia em que entrou em vigor a lei que o criara, é, a nosso ver uma das faces mais carregadas de sombra daquela figura que domina toda a vida educacional do Brasil. A sua aplicação haveria alterado muita coisa má, inclusive operado a extinção de numerosos estabelecimentos sem idoneidade moral, inapreciável trabalho de saneamento, e teria também estabelecido as indispensáveis barreiras na hora oportuna, isto é, quando o estudante ainda se acha no próprio curso secundário e por duas vezes — uma ao fim do 1.º ciclo, outra

ao fim do 2.º. Nunca pude compreender as objeções argüidas a esse admirável instrumento usado com tanto êxito nos países mais civilizados, não só durante o período escolar, senão também após a graduação como ocorre, por exemplo, com um advogado ou um médico formado, digamos, na Califórnia, sede de universidades de alto padrão, que pretenda exercer a sua profissão no Estado de Nova-Iorque: não o logrará sem submeter-se àquele tipo de provas.

Havendo conseguido, com esmerado esforço, reunir um número de feriados maior do que os vigentes na França, na Alemanha e na Inglaterra juntas, o Brasil é detentor há longo tempo, do título de proprietário, do ano letivo mais curto do mundo, tanto no curso primário como no secundário. Além de 165 dias de férias, 64 feriados e dias santos, — que, por si, já reduzem o ano letivo a cerca de quatro meses e meio, — há que alinhar estes outros fatores: falhas dos alunos; falhas dos professores; provas parciais antecedidas, contrariamente ao disposto em lei, por período sem aulas, que varia entre uma a duas semanas; no interior, o aniversário do prefeito, a chegada do prefeito, a dor de dentes do prefeito, tudo é pretexto para serem as aulas dispensadas; a realização sistemática de campeonatos, congressos e excursões pseudocientíficas durante o período de aulas.

Somos mais ou menos uma sucessão de pontos ganglionares, sem nexos e sem contactos, — um agrupamento de vazios sociais, econômicos e políticos, desarticulados, segregados e desconhecidos uns dos outros. Não temos coesão nem intensidade social para sustentar o pomposo estilo de vida que exibimos ao espanto do turista mais distraído. A nossa construção social é uma pirâmide invertida, isto é, não tem base de sustentação que lhe suporte a superestrutura, tão pesada quanto artificial. Crescemos em vão, e multiplicamos inconscientemente as nossas instituições básicas, especialmente as de educação, sem poder socorrê-las em suas enfermidades de herança, que se declaram no justo momento em que entram a funcionar. Em vez de estratificar e consolidar as primeiras conquistas — as fundamentais, — cuidamos logo de aumentar-lhes o número em prejuízo de um mínimo de boa qualidade. Possuímos o que somos incapazes de manter em funcionamento eficaz. Somos um povo incompetente, em marcha forçada para a desagregação, pois está a falecer-nos coragem para ouvir a verdade e corrigir os erros, falhas e desmandos crassos que ela exhibe.

Pobres e cegos, delirantemente imodestos e imoderados, preferimos não extrair conclusões de cousas como as que se seguem. Sabe-se, por exemplo, que todo cidadão que auferir proventos superiores a 30.000 cruzeiros por ano está sujeito a pagamento de imposto de renda. Pois bem: é tal a nossa pobreza que apenas 0,4% dos 52 643 479 habitantes do Brasil foram notificados, em 1 950, para pagar o citado imposto, tomada por base, então, a importância de 24.000 cruzeiros. 99,6% da população está dele isenta, e a renda nacional é de 3.000 cruzeiros *per capita*. Por outro lado, 27% da mesma população geral não tem profissão. o valor econômico de um brasileiro é calculado em vinte e quatro vezes menor do que o de um nacional de países da Europa e da América setentrional. Da nossa repugnância ao trabalho, aliás notória, dão notícia: Primeiro, o *folk-lore* nordestino, ao pôr na boca de um homem estas palavras — "Hora de dormir, dormir. Hora de comer, comer. Hora de passear, passear. Hora de trabalhar, pernas pro ar, que ninguém é de ferro"; segundo, esta conversa autêntica de um sertanejo da Paraíba com um forasteiro que se admirara de não ver ninguém trabalhando na vilazinha onde se achava: — Mas é sempre assim mesmo? — É. — Vocês não trabalham nunca? — Não. Mas às vezes não sentem vontade de fazer qualquer coisa? — Ah ! isso sente, mas a gente reage... e terceiro, o episódio ocorrido na posse de um interventor no norte, que, ao exclamar: "Vamos trabalhar!", provocou este queixume de um dos presentes: "Já começa perseguindo!"

o confronto de condições nossas com situações de natureza idêntica no estrangeiro não nos trará nenhum conforto. Ao contrário. Assim, por exemplo, não poderá constituir excusa para a situação do nordeste o alegar o flagelo das secas, porque pelo menos 30% das terras norte-americanas, cerca de 40% das da Argentina e mais de 60% da Austrália padecem desse mal no mesmo grau de intensidade. Igualmente, apontar a guerra mundial como causa do aumento do custo da vida entre nós é ridículo, pois que, de 1939 a 1952, êle subiu de 100 para 190 nos Estados Unidos, e na Capital de São Paulo, o nosso Estado mais próspero, elevou-se de 100 para 579.

Tudo isso é praticado sob as vistas dos inspetores federais, que não poderão ser tão censurados como se pretende, se se levar em consideração que, em geral, os prefeitos se julgam donos de tudo que há e acontece em seus respectivos municípios e alguns costumam falar em soberania (sic) municipal ferida, quando autoridades estaduais ou federais tentam zelar pelo cum-

primimento da lei. Entretanto, é forçoso reconhecer que a fiscalização está a léguas do que deveria ser.

Mais nefasto que tudo é a ação deseducativa de muitos governos, a qual assume expressões variadíssimas. Bastem estes exemplos : as nomeações de incapazes para cargos de magistério, como se não fossem suficientes as que se fazem tão esmeradamente para cargos administrativos; as concessões dos favores mais absurdos aos nossos estudantes: — em 1930 estalou uma revolução que durou 21 dias e de que resultou, por decreto, a aprovação de todos os estudantes, exatamente por haverem estes alegado, e ter sido logo reconhecido pelo Govêrno, que ignoravam a matéria dos exames. A medida abrangeu todos os cursos. Confronte-se esse fato enorme com o que ocorreu em todos os países (exceto, é claro, o Brasil) que se envolveram nas guerras de 14 e 39 que duraram respectivamente, 4 e 5 anos, findos os quais os estudantes sobreviventes prosseguiram seus cursos no mesmo ponto em que o haviam abandonado ao irromperem as hostilidades.

Em virtude desse inacreditável programa de concessões, que é rigorosamente cumprido, o hábito mais danoso se instalou na administração do ensino público — o da capitulação diante de todas as reclamações dos estudantes. É, pois, natural e humano que os menos esclarecidos dentre eles se convençam de que só têm direitos e nenhum dever e de que ao decidirem incluir-se na classe, estão fazendo favor ou concessão especialíssima aos pais.

Pior que tal esforço deseducativo da parte da administração do ensino público só existe a transformação de escolas secundárias em casas de comércio, onde "cola" é instrumento lícito e educação é mercadoria.

Como se vê, a interpretação técnica e a interpretação econômica do problema não lograram esgotá-lo. A interpretação ética é imprescindível. Os defeitos morais são muito mais graves que os pedagógicos. Estes comprometem a aprendizagem a que se dedicam os estudantes, mas não os corrompem.

• * *

uma das necessidades mais urgentes do Brasil, é ouvir e entender a sua verdade nacional, não em meias palavras, mas em completas expressões de coragem, veemência e dureza.

Os povos de mentalidade infantil tendem irresistivelmente, como as crianças, à mitomania e não suportam a verdade pois

que não foram educados para ouvi-la. Somos um povo que teme a verdade e, numa reação instintiva de defesa, a rotula de derrotismo, ao ouvi-la.

Somos, por excelência, o país da sobremesa, isto é, do não essencial, do supérfluo, do que pode e deve esperar, mas não espera.

Já se disse, com propriedade, que o Brasil é geograficamente um continente e política, social e economicamente um arquipélago. Esses símbolos têm apoio em dados estatísticos recentes: nosso país tem por quilômetro quadrado a média de 6 habitantes ; no sul onde a população é mais densa, encontra-se o máximo de 21 habitantes por quilômetro quadrado, e no norte e no centro-oeste menos de um por quilômetro quadrado: os grupos de 5.000 habitantes representavam, em 1940, apenas 1/5 da população geral, e não houve alteração sensível; em 10% das sedes de distrito a população não era, então, superior a 100 habitantes.

É preciso clamar, portanto, não para aumentar o desconcerto do vozerio sem sentido, senão para advertir, conclamar e estabelecer um regime de profunda austeridade moral, que atinja tudo e todos a fim de salvar o Brasil.

Clamamos contra a desordem da administração pública brasileira; contra a falta de cuidado com os dinheiros públicos, dispendidos especialmente em superfluidades, bugigangas e sobremesas; contra a nossa incúria, de que é exemplo o caso do abastecimento de água no Rio de Janeiro, recomendado por D. Pedro II, num dos anos de 70, ao Ministro do Interior; contra a ausência de perspectiva na avaliação da escala das nossas necessidades, que nos levou a construir um "stadium" Gustosissimo no Distrito Federal, onde faltam escolas, hospitais e água; contra uma ininteligível política econômica, que vende arroz à Espanha a 160 cruzeiros a saca e o importa depois daquele mesmo país a 600 cruzeiros a saca ; contra a insânia que nos leva a transformar numerosos cargos públicos em fonte de enriquecimento e a admitir aposentadorias milionárias numa nação de mendigos ; contra a inacreditável tolerância dos poderes públicos com o tráfico da Capital Federal, organizado em sistema de matança, que produziu em um ano 556 mortos e realizou 24 desastres por dia, um por hora; contra a vergonha de um Conselho Municipal, o do Distrito Federal, que possui 800 funcionários; contra a Prefeitura da mesma municipalidade, que consegue consumir com pessoal 82% do seu orçamento; contra o absurdo de sermos o único país que mantém uma repartição pagadora em Nova Yorque, simultâneamente, com rmais três

outras, de naturezas diversas, na mesma cidade e todas localizadas em pontos de alugueis elevadíssimos; contra a nossa incapacidade de levar a sério as cousas sérias que explica, por exemplo, o havermos construído sem sala de leitura a maior biblioteca pública do país; contra a nossa visceral transigência com tudo quanto é "arranjo", "acomodação" ou "jeitinho" ainda nos assuntos tocados da maior gravidade pública; contra a singularidade terrivelmente sintomática de termos representações tanto rmais fracas quanto melhores as leis eleitorais; contra a nossa condição de devedores relapsos — o rmais relapso dentre todas as nações da América do Sul; contra o regime moral que elevou a impunidade à categoria de instituição protetora dos rmais graves delitos contra a cousa pública; contra a nossa inércia diante dos quadros rmais estarrecedores, como esse da nossa desmoralização e do nosso ridículo internacionais; contra a nossa falta de qualidade humana para afrontar com dureza uma conjuntura que reclama dureza extrema de caráter.

Como exigir e esperar que o nosso ensino seja bom, isto é, superior às demais coisas que possuímos? Que instituição nacional funciona melhor do que êle? Os que o criticam não têm autoridade para fazê-lo porque lhe ignoram a natureza e as razões de seu precário funcionamento e se esquecem de que as instituições educacionais não nascem nem vivem no vácuo; são uma floração social. A doença de que todos se queixam — vou "data venia" repeti-lo — não é doença, é sintoma de um mal geral. Onde "tudo" é ruim, errado e vicioso, por que e como haveria o ensino de ser perfeito ou apenas menos mau do que é? Todas as manifestações essenciais da civilização nacional só possuem, na melhor das hipóteses, aquela "vita minima" que caracteriza os períodos de hibernação de alguns aspetos da vida animal.

Cumpre-nos, a nós, professores, reagir contra essa crítica unilateral, evidenciando que o ensino não é exceção em nosso país, e pugnar viva e tenazmente por despertar a consciência pública para o conjunto da realidade nacional e por levar ao foco dessa consciência a verdade de que é imprescindível considerar a educação o instrumento primeiro da construção das nacionalidades. Não debateremos contra os tempos. "Nos su mus tempora", dizia Santo Agostinho. A nós, não a eles, é que devemos transformar.

Nesse ponto, as Faculdades de Filosofia podem e devem exercer influência conforme a gravidade e a grandeza das suas missões. Entre estas surge, primacial, o advertir as novas gerações de professores dos perigos que salteiam o Brasil, adver-

tí-las da relevância excepcional de seus deveres imediatos e futuros, adverti-las e prepará-las para o exercício desses deveres. É imperioso predicar. Toda palavra é ação, e não existe ação criadora que não seja precedida de pensamento, isto é, de palavra, já que não podemos pensar sem palavras ou imagens ou símbolos de palavras.

A luta é longa e dura. Lancemos fora a ilusão brasileira de que será possível ganhá-la com a celeridade com que a Inglaterra venceu, em 1893, a guerra com o Zanzibar, a saber — em 40 minutos...

Tenhamos a paciência corajosa de encará-la em termos de gerações, tal como temos tido até agora, a triste paciência de suportar o espetáculo deplorável da nossa incapacidade moral sem clamar e sem crisar os punhos, embora crispando o nosso doloroso coração de brasileiros.

A CRISE EDUCACIONAL BRASILEIRA

ANÍSIO S. TEIXEIRA
Diretor do INEP

Não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira. A divergência surge na análise das causas dessa situação e na indicação da terapêutica mais aconselhável.

Vamos tentar aqui encarar essa situação de pontos de vista mais recuados ou buscar novos ângulos de apreciação, com a esperança de que novas perspectivas, ou visão mais extensa dos fenômenos, nos desfaçam as divergências e sugiram diretrizes comuns ao nosso esforço de recuperação.

Antes de tudo, cumpre definir a educação como função normal da vida social e caracterizar os motivos pelos quais, além dessa educação, buscamos dar aos indivíduos educação formal e escolar.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio.

A escola, propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente. A escola surge, pois, assim, como uma instituição já altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte.

Podemos dizer, numa simplificação um tanto ousada, mas em rigor certa, que até o século dezoito, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto

preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção.

Um dos resultados, porém, dessa cultura intelectual foi a ciência, cuja aplicação crescente à vida veio revolucionar os métodos de trabalho e de vida do homem. Começa, então, a necessidade de uma educação escolar mais generalizada, destinada a dar a todos aquele treino sem o qual não lhes seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração aos novos níveis a que atingiria a sociedade.

Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornado este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial. Ora, para tal modalidade de escola não dispunha a sociedade de nenhuma tradição. Não havia, com efeito, senão as escolas altamente especializadas de treino e preparo de um grupo reduzido de intelectuais, letrados, cientistas e artistas. E a nova escola teve assim, que utilizar a tradição e os métodos das antigas escolas. Daí o seu caráter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fôsse que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de letras, de ciências ou de artes, fruição até então de poucos.

Somente nos fins do século dezenove, começa-se, no mundo, a rever e transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum ou, melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. A escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos, somente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos, a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os

seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fêz uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos.

A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas e as escolas superiores mais técnicas e especializadas. Cada escola passa a procurar servir mais diretamente aos seus fins, independente de qualquer preconceito social ou intelectual. Esse, o sentido da renovação educacional do nosso século.

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.

A preocupação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento. Precipualemente, é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum. A escola, neste nível, longe de poder ser modelada segundo os antigos padrões acadêmicos, deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura, onde o aluno viva e aprenda as artes e relações da sociedade compósita e difícil de que vai útilmente participar. Para essa nova, ativa, vital e progressiva educação, somente agora vem o mundo descobrindo e aplicando as suas técnicas e os seus métodos.

Depois da escola comum, eminentemente formadora de hábitos sociais e mentais, passa o aluno, já adolescente, a escolas especializadas, em que se habilita para a imensa variedade de trabalhos, que oferece a sociedade contemporânea, inclusive o trabalho do estudo e da pesquisa e das grandes profissões chamadas liberais, que, embora tremendamente importantes, constituem apenas um setor da vida hodierna. Em tais escolas especializadas, também hoje muito transformadas, é que se pode encontrar e se encontra ainda algo da velha tradição acadêmica e escolástica.

Essa evolução escolar, com anacronismos inevitáveis, também se vem realizando entre nós. Estamos, talvez possamos dizer, no período correspondente ao da segunda metade do século

dezenove na Europa. A opinião pública tomou-se de certo entusiasmo pela educação e está a exigir escolas para todos. Há, por toda a parte, certo orgulho nos aspectos quantitativos da educação e a pressão se faz tão intensa, que até a limitação de matrícula se torna difícil senão impossível.

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições européias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isto que pressupõe a existência da cultura especializada que busca conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista.

o defeito original, mais profundo e permanente, de nosso esforço empírico de transplantação de padrões europeus para o Brasil, esteve sempre na tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados. com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, quando os não podíamos atingir, buscávamos, numa compensação natural, conseguir o reconhecimento, por ato oficial, da situação existente como idêntica à ambicionada. Aplicávamos o princípio até a questões de raça, como o comprovam os decretos de branquidade, dos tempos coloniais.

Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria natural e até explicável, à luz dos resultados que daí advinham para o prestígio nativo, perante a sociedade metropolitana.

A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real. A lei e o Governo não eram para nós instituições resultantes de condições concretas e limitadas, contingentes, mas algo como um poder mágico, capaz de transformar as coisas por *fiats* milagrosos.

A divisão aceita tácitamente ou nem sequer discutida entre uma diminuta classe dominante e um grande povo analfabeto e deseducado, segundo os padrões convencionais, permitia essa dualidade que nos dava o aspecto de teatro, personificando al-

guns um elenco "representativo", no palco da nação supostamente civilizada, e estendendo-se, pelo imenso território nacional, silenciosa e *bestificada*, a grande platéia.

Nas últimas décadas, porém, houve desenvolvimentos, camadas sociais se misturaram, parte da massa popular se incorporou à nação, e já não podemos apenas "representar" de país civilizado. Temos de *ser* um país civilizado. As instituições "transplantadas" não se podem conservar como instituições simbólicas e aparentes, mas têm de se fazer efetivas, extensas e eficazes, sob pena de não atenderem às imposições do real desenvolvimento brasileiro.

É a conjuntura em que nos encontramos. o *progredir ou perecer* de Euclides da Cunha está hoje superado. Progredimos. . . e pereceremos se não nos organizarmos em condições de poder suportar e dirigir o próprio progresso. E a organização de que aqui falamos não é a de nenhum plano racionalizante, mas de adaptação de nossas instituições à realidade nacional, para que elas não sejam fictícias nem inadequadas, mas os instrumentos eficazes da solução de nossos realíssimos problemas. Devemos reexaminá-las tôdas, à luz do nosso conhecimento atual das condições brasileiras, a fim de conduzi-las para melhor atenderem aos seus objetivos, na sociedade brasileira, unificada em todo o país. Temos de sair de um estado de ficção institucional para o da realidade institucional, integrando a nação *real* em suas instituições assim tornadas *reais*.

o caso da escola exemplifica e ilustra essas observações. Dentre as instituições, nenhuma, como já dissemos, oferece, ao ser transplantada, maiores perigos de se deformar ou perder mesmo a eficácia. A escola em parte já é de si uma instituição artificial e abstrata, destinada a complementar, apenas, a ação de educação, muito mais extensa e profunda, que outras instituições e a própria vida ministram. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas completar-se com as demais instituições e o meio físico e social.

Não é, pois, de admirar que por muito tempo, entre nós, não se tenha tentado senão com extrema prudência a sua trans-plantação. o fato de os portugueses sempre se terem recusado a transplantar a universidade poder-se-á, talvez, admitir, hoje, como uma prova até de sabedoria, a despeito de todos os motivos de dominação política, que lhes ditaram efetivamente a recusa.

o que é fato é que chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada na Europa, o que continuou a acontecer durante boa parte

do império. Como que se percebia obscuramente o perigo de uma transplantação de instituições delicadas e complexas como as da educação, em seus níveis mais altos, pelo risco de quebra de padrões...

Durante toda a monarquia, a expansão do sistema escolar se fez com inacreditável lentidão. A consciência dos padrões europeus era muito viva, para que se pensasse poder abrir escolas como se abrem lojas ou armazéns. Por outro lado, o desenvolvimento do país era tão lento e as condições até a abolição, de certo modo, tão estáveis, que a nação não se ressentiu demasiadamente da escassez de sua armadura educacional.

com a abolição e a república, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. o modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão do nosso progresso e do número reduzido de escolas, em que se buscava conservar a todo transe os melhores padrões, rompe-se definitivamente, e começamos a expandir o sistema escolar, sem maior reflexão nem prudência.

o fenômeno a registrar era sempre este: a escola, como instituição de cultura, não era realmente exigida e imposta pelo meio brasileiro; representava, antes, um esforço para elevá-lo ao nível de outros meios, de que desejávamos copiar os padrões. Assim, ao ser criada, apresentava algo de semelhante ao modelo que se queria transplantar, mas, logo depois, entrava a se deformar e a se reduzir às condições do ambiente. A luta para mantê-la no nível inicial, permanente e incessante, era vencida pela tendência inevitável para se deteriorar.

Os analistas de nossas escolas sempre assinalaram um impasse: como construir um sistema escolar para uma nação, cujo progresso o requer, mas não o determina? Precisávamos de educação. Mas, as condições existentes não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispunhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus. A escola, assim, não podia fugir a certo aspecto irreal, se não absurdo, no melhor dos casos, e, nos demais, paternalista, assistencial e salvador.

A nossa velha tendência nativa para a revalidação, para a transformação da realidade por declaração oficial, exercida a princípio contra a metrópole, para forçá-la a reconhecer-nos virtudes ou qualidades, passou a se exercer contra nós mesmos, cu por uns contra os outros.

o legislador, possuído, também êle, do velho vício metropolitano, entrou a fixar condições e padrões para a educação,

tomado do susto de que os nativos, entregues a si mesmos, fizessem da escola algo de reprovável. Fora dessas condições, não haveria educação. o Governo federal tomou, assim, rigorosamente, as antigas funções da metrópole. E os colonizados, como todos os bons colonizados, entraram a lograr os colonizadores, obtendo o "reconhecimento" para os seus colégios, fossem quais fossem as suas deficiências, mediante o cumprimento formal dos prazos e demais exigências estabelecidas.

Está claro que nada disso se poderia dar se a educação fosse um processo de preparação real para a vida, pois, então, de nada valeria burlá-lo. Mas, como a escola se fêz, muito mais que preparação, um processo de validação, pelo qual nos assegurávamos de um título legal de educado, com todas as vantagens daí decorrentes, a simulação se tornou não somente possível mas até frutuosa.

Tratava-se, na realidade de uma transplantação a que faltavam as condições históricas e sociais, que nutriam e justificavam, nos demais países, de onde as copiávamos, a sua existência e o seu florescimento.

As alternativas, então, haviam de ser o fenecimento, no caso das escolas de tipo profissional, ou a deformação, no caso das escolas de cultura geral. Como as condições sociais do país não exigiam, em rigor, tais escolas, estas últimas se fizeram formais e decorativas e aquelas ficaram abandonadas e vazias.

A justeza dessa observação se comprova, mesmo nos casos de êxito da escola brasileira. Vemos, assim, as escolas chamadas profissionais lograrem certo sucesso em São Paulo e no Rio Grande do Sul, onde as condições sociais e econômicas as recomendavam, e decair nas demais zonas do país, que não haviam chegado ao relativo progresso industrial daqueles Estados. Por outro lado, os três tipos de escolas superiores profissionais — de medicina, engenharia e direito — por isto mesmo respondiam a necessidades reais, também lograram um coeficiente razoável de êxito e eficácia.

Os demais tipos de escola não conseguiram vingar nem criar tradições, deixando o país, na hora que vivemos de expansão e desenvolvimento, sem as diretrizes indispensáveis para o seu progresso educacional. Daí o crescimento atual desordenado e anárquico das escolas e a ameaça em que nos achamos de ver todo o sistema escolar brasileiro transformado em uma farsa e uma simulação.

* * *

A crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. A escola transplantada ! para o nosso meio sofreu deformações que a desfiguram e a levam a assumir funções não previstas nas leis que a buscam disciplinar, impondo-se-nos um exame da situação à luz dessa realidade e não das aparências legais, para descobrirmos as causas e os remédios de sua crise.

Recordamos que, até pouco tempo atrás, a educação escolar era voluntária e destinada àqueles que dispusessem de lazer para recebê-la. Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava os seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa.

E foi assim que a educação escolar se ligou indissoluvelmente à idéia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante, conservando-a, se já a tivesse, ou adquirindo-a, caso proviesse de camada social menos privilegiada.

Note-se que as escolas, a princípio mantidas pela Igreja, se fazem depois, independentes e particulares, sob o patrocínio discreto e acidental do Estado. Somente no século dezanove é que o Estado entra maciçamente, a interferir na educação e, a princípio, apenas para oferecer um *mínimo* de educação escolar, considerado necessário para a nova vida em comum, complexa e progressiva da civilização industrial moderna.

Esse *mínimo*, que logo se faz compulsório, não tem, entretanto, o antigo caráter de manter alto ou elevar o *status* social do educando, mas visa, tão somente, e nunca é demais repetir, dar a todos, aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial.

Ao seu lado, continuava, porém, a existir a educação de classe, com a sua matrícula selecionada, não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos. Na Europa e, sobretudo, na França, os dois sistemas escolares coexistiam, lado a lado, separados e estanques. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema popular de educação, destinado a ensinar a trabalhar e a perpetuar o *status* social dos que as freqüentavam, por condição ou contingência. As classes preparatórias (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais e a universidade constituíam o outro sistema

destinado as classes abastadas e a conservação do seu alto *status* social. Está claro que freqüentar tais escolas passava a ser um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, desse modo, de ascensão social.

Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o do mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, dos pais, a injustiça era flagrante, concorrendo o sistema educacional para a perpetuação da divisão das classes, como ficara historicamente estabelecida. E essa injustiça, em choque com as aspirações democráticas, é que dá lugar à grande luta dos fins do século passado e dos começos deste pela integração dos dois sistemas em um único, com igualdade de oportunidades para todos.

Desejo, porém, aqui, não tanto acentuar a referida luta, quanto examinar os efeitos, sobre as escolas chamadas secundárias e as superiores de que as primeiras eram os degraus, da matrícula por simples motivos econômicos e não em virtude da capacidade e aptidão dos alunos.

A longa associação da educação escolar com as classes mais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Forçada a receber todos os alunos, cujos pais estivessem em condições de arcar com os ônus de uma educação prolongada dos filhos, independente da sua capacidade individual, a escola desenvolveu uma filosofia de educação, que qualificaríamos de extremamente curiosa, se a ela não estivéssemos tão habituados. Tal filosofia era a de que quanto mais inúteis fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a pertencer às classes mais ou menos abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos, inúteis em si mesmos, mas reputadamente formadores da mente, deveriam, depois, ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escola social...

E assim se afastou da escola qualquer premência do fator "eficiência", chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de "prático" ou "utilitário" como de pouco educativo. A escola "acadêmica", isto é, verdadeiramente formadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de exercícios, reputados de ginástica do espírito, capazes de produzir atletas — de todos os pesos, digamos de passagem — do intelecto ou da sensibi-

Jidacie. Mas, por isto mesmo que buscava resultados tao indiretos e tao elusivos, não podia se ater a critérios severos de eficiência. Os seus resultados só viriam a ser conhecidos rmais tarde, na vida, quando os seus alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios escolares e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!

Estou buscando caracterizar a escola tradicional das classes altas da sociedade, nos casos extremos, para poder explicar o espírito de irrealidade e, por conseguinte, a complacência do seu auto-julgamento e a sua falência em funcionar como um aparelho realmente seletivo de valores, antes, pelo contrário, operando como uma perpetuadora das injustiças sociais.

Mas, ao lado do anacronismo, que representaria tal escola, as forças sociais, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, e a renovação científica do preparo para as profissões liberais e técnicas, estavam transformando a educação escolar em um processo de preparo dos homens (de todos os homens) para a sua redistribuição nas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial e complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos, é claro que não visava nenhuma pseudo-formação do espírito, mas algo de concreto e objetivo: um treinamento especial para uma ocupação especial. o pêndulo já aí inclinava-se para o outro extremo, criando a tendência para o regime de mero adestramento, que empobreceu tantas dessas escolas.

o importante a notar, em nossa análise, é, porém, que essa educação não objetivava nenhuma específica classificação social, fosse a de manter ou de fazer ascender o aluno a determinada camada social, mas, simplesmente, ensinar a trabalhar e dar um "meio de vida" ao aluno. Como tal, desde o princípio, não gozou de prestígio social, fazendo-se por toda a parte, a escola para os que não tinham meios de seguir a outra, a escola acadêmica, a qual — ela sim — classificava socialmente e permitia a ascensão às chamadas profissões liberais.

A fusão ou integração dos dois sistemas escolares — o do povo e o das elites — veio se realizando em todos os países, por diferentes processos. Na América do Norte, pela organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programa e a livre transferência entre eles. Na Inglaterra, pela "escada contínua" de educação, pela qual se permite que o aluno, seja lá qual fôr a escola que freqüente, possa

ascender a todos os graus e variedades de ensino. Na França, pela transferibilidade do aluno de um sistema para outro e por um sistema de bolsas de estudo favorecendo os alunos desprovidos de recursos para a matrícula e a frequência das escolas seletivas,

Além dessa inter-fusão dos alunos, pela qual se quebrou o dualismo do sistema, do ponto de vista das classes que abasteciam os dois tipos diversos de escolas, processou-se uma verdadeira revisão de métodos e programas, graças à qual as escolas chamadas populares se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas "clássicas" ou "acadêmicas" se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos seus aspectos culturais, hoje mais inteligentemente compreendidos.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas.

No novo sistema educacional, que agora encaramos, a classificação social posterior do aluno é um resultado da redistribuição operada pelo sistema e não um objetivo predeterminadamente visado por certas escolas para um grupo privilegiado de alunos de recursos. o aluno terá as oportunidades que sua capacidade determinar.

Está claro que nenhum país atingiu ainda essa perfeição. Até agora, o que se tem feito é aumentar aquela educação mínima oferecida pelo Estado, até os 16 e os 18 ou 19 anos, e prover um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos, — considerando-se, como realidade iniludível que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família, ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis.

Entre nós, porém, a evolução de que esboçamos as linhas mestras sofreu desvios e agravantes de toda ordem. Antes do mais, sempre tivemos um sistema dual, embora sem a nitidez do paradigma francês. A escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas, e a escola secundária, as escolas superiores e, por último, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos "desinteressados" ou inúteis

em si mesmos, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas.

O Estado tomou, em relação aos dois sistemas, uma atitude muito significativa do modo pelo qual reagem à sua influência as instituições escolares. Houve, por parte do Estado, algo como uma duplicidade de comportamento.

com efeito, se, por um lado, pagava um alto tributo de palavras e, por vezes, até de recursos, à educação popular, promovendo o ensino primário e criando escolas normais, profissionais e agrícolas, com sacrifícios tanto mais penosos quanto menos compensadores, por outro lado, estabelecia uma legislação de privilégio para o chamado ensino secundário, propedêutico às escolas superiores, e firmava, de tal modo indireto, o prestígio incontestável deste ensino sobre o popular e prático.

Se o nosso desenvolvimento social e econômico obedecesse sincronizadamente ao dos demais países considerados civilizados, o embate se daria entre os dois sistemas e o mesmo processo de fusão ou conciliação se efetivaria aqui, como se efetivou, digamos, na Europa.

Mas, o desenvolvimento do Brasil, desigual no espaço, impondo aqui um sistema de escolas, moderno e variado, permitindo ali o anacronismo de escolas de pura e simples classificação social, e desigual no tempo, levando a nação a lidar com as suas crises de desenvolvimento quando as nações que nos fornecem os métodos de ação já de muito as superaram; esse desenvolvimento, diversificado e retardado somente agora vem provocando a crise de educação, que nos cumpre resolver, se não quisermos agravar a situação seríssima em que se debate a nação com as suas escolas.

Na verdade, o que se está passando no Brasil é um resultado daquelas mesmas forças sociais de democratização do ensino que operavam na Europa e na América, em fins do século dezanove e começo deste século, mas com efeitos funestos, porque não encontraram ou não encontram as ditas forças, entre nós, as duras e sólidas tradições escolares dos países já civilizados.

Se possuíssemos, em relação aos dois sistemas, verdadeiras tradições, vivas, concretizadas em escolas modelares, cada dia que passasse seria mais difícil fazer, fosse uma autêntica escola de tipo "acadêmico" ou "superior", ou uma autêntica escola de tipo profissional ou prático. Mas, como as nossas tradições, ou se quiserem, padrões, são frágeis e sob o embate da inevitável pressão social "democratizadora" se desfazem facilmente,

vimos assistindo a uma expansão desordenada e irrefletida de escolas... de tipo acadêmico, com vários ou confusos desígnios, em várias e confusas direções.

Mas, por que de tipo acadêmico e superior, e não de tipo técnico ou do chamado ensino profissional? — Não será que está aí uma das pistas para explicação da situação educacional em que se encontra o país?

Já nos referimos à duplicidade ou ambigüidade do Estado em relação à educação pública, no Brasil. o Estado (união e províncias) promove diretamente a educação chamada popular, com as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas e, aparentemente, se desinteressa pelo ensino secundário, para o qual só muito poucos estabelecimentos mantém. A sua política educacional seria, assim, a de promover um sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de trabalho. Ao mesmo tempo, porém, este mesmo Estado legislou sobre o ensino de modo a anular seu próprio esforço oficial, direto, pela educação popular, profissional e técnica. com efeito, a legislação sobre o ensino secundário deu-lhe ou reforçou-lhe o privilégio de conduzir ao ensino superior, emprestando-lhe, assim, uma superioridade sobre todos os demais ramos de ensino. E depois disso, permitiu, pelo regime das equiparações, que os colégios particulares gozassem de todas as regalias de colégios oficiais e seus exames fossem válidos para o poder público, quanto a todos os seus efeitos ou alcance. De tal modo, somente o ensino secundário haveria de constituir a *grande via* para a educação das classes mais altas do país, ou dos que a elas pretendessem ascender. o ensino primário, o normal e o técnico-profissional ficaram como becos sem saída, para onde iriam os alunos que não pudessem freqüentar o secundário, preparatório do superior.

Tal duplicidade e incongruência legislativa deu como resultado o afluxo natural dos alunos para as escolas secundárias. o Estado julgava que, não as criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso às mesmas. Mas, não reparou que, embora quase não as mantivesse, reconheceria, pela equiparação, as escolas particulares, quantas aparecessem. E isto era o mesmo, ou era mais do que mantê-las. E, por outro lado, também não refletiu que, dada a organização de escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para treino da mente, tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas — para treino das mãos, digamos, a fim de acentuar o contraste — seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo.

Estava, pois, aberto o caminho para a expansão escolar descompassada, a que assistimos em todo o país, nos últimos vinte anos... uma escola secundária regulamentarmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico e portanto fácil de criar e de fazer funcionar, bem ou mal (mais mal do que bem), com o privilégio de escola única ou de passagem única para o ensino superior (passagem naturalmente ambicionada por todos os alunos), entregue ou largada, tão privilegiada e *atraente* escola, à livre iniciativa particular, mediante concessão pública, facilitada sob aleatórias condições e aleatórios controles, rígidos apenas no papelório e quanto a este, sob o guante de uma toda poderosa burocracia central e centralizadora. E um sistema público de educação — a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional e agrícola — sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de *passar* para outras escolas.

Claro que o sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento; enquanto a escola secundária, em sua mor parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a verdadeiramente *estrada real* da educação, o caminho para todos os caminhos, distribuindo uma educação puramente livresca, facilitada por programas oficiais e rígidos, iniciou a sua carreira triunfal, multiplicando seis vezes a sua matrícula nos últimos vinte anos.

Operada essa expansão, melhor diríamos inflação, segue-se agora — era fatal ou óbvio — a do ensino superior.

A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior, multiplicada agora pela simples imposição da massa de alunos "deformados" pela escola secundária livresca e acadêmica. Como as escolas de ensino livresco e acadêmico, baseadas naquela pedagogia do treino da mente, mediante simples preleções e exames, não precisam para existir senão do aluno, do professor e de um local para aulas, era de prever, mas parece foi previsto, o que aconteceu e acontece ainda. Multiplicaram-se, então os ginásios e colégios. E, agora, multiplicam-se as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia. o poder público mantém o seu sistema escolar "desprestigiado": as escolas primárias, as custo-síssimas escolas técnico-profissionais e agrícolas, os institutos de educação ou as escolas normais. E a iniciativa privada, pobre e sem recursos, e valendo-se até de modestíssimas subvenções oficiais, que a escoram, mantém o sistema escolar privilegiado,

o de mais alto prestígio social e alta procura, das escolas secundárias e superiores, freqüentado por pobres e ricos, com as suas jóias e mensalidades, relativamente bem modestas, por de fato proporcionadas ao modestíssimo ensino que ministram.

Como se vê — e não carregamos nas tintas — o quadro é, no mínimo, algo insólito, desafiando qualquer lógica e quaisquer sentimentos de exaço, realidade e verdade.

Mas, tudo isto se fêz possível graças a uma legislação infeliz e ambígua, pela qual o ensino particular passou a gozar do privilégio de ensino público, explorado por concessão do Estado, em franca e vitoriosa competição contra o ensino público mantido pelo Estado, e graças às facilidades de uma pedagogia obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário, em franca oposição à pedagogia moderna rnais das escolas públicas primárias e pós-primárias.

A educação e as suas instituições sofrem, ademais, a ação das forças sociais que o desenvolvimento brasileiro vem liberando. A educação de tipo acadêmico e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos seus estudos. De modo que nem professores nem alunos lá estão sèriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à "passagem nos exames". A escola se faz intrinsecamente ineficiente, se assim nos podemos pronunciar, pois, não é peixe nem carne, reduzindo-se a uma série de estudos disparatados e inconseqüentes, se não fossem nocivos.

* * *

Mas, a nação não podia se limitar a esse tipo de ensino. A educação de tipo rnais eficiente ou, pelo menos, de objetivos rnais diretos, visando a aprendizagem de ordem vocacional ou prática, veio, a despeito do desencorajamento legal, se desenvolvendo. E os seus alunos entraram a fazer pressão para que seus estudos fossem igualmente reconhecidos como preparação para os cursos superiores. Esta pressão já se fêz sentir em uma legislação fragmentária, mas de sentido uniforme, que culminou na lei n.º 1.821 de 12/3/1953, que reconhece todos os cursos de nível médio como degraus diretos para o ensino superior. Rompeu, assim, a pura pressão social a rigidez monolítica do ensino chamado secundário, privilegiadamente preparatório do superior.

Por outro lado, a própria escola está a dar mostras da insatisfação e a lutar por melhorar e adaptar seus métodos às novas condições do tempo e da época. A revolta contra a uniformidade e rigidez do currículo, contra os programas impostos, contra os livros didáticos fracos e pobres, mas oficialmente aprovados, é manifesta e está a exigir reforma, que venha adaptar a escola secundária aos seus fins de formação do adolescente para as múltiplas ocupações da vida moderna, inclusive (mas não exclusivamente) a eventual continuação dos seus estudos em níveis posteriores de educação, universitários propriamente, ou não.

Existem, pois, diversas forças e tendências em jogo na crise educacional vigente. com risco de fatigar pela repetição, insistamos nas duas principais, que se contrapõem, com interações que dificilmente podem redundar num equacionamento feliz.

De um lado, temos o desejo positivo da população por mais educação escolar e a imposição das necessidades de local e de tempo para que essa educação seja melhor, mais eficiente e variada, para as múltiplas ocupações de uma sociedade já em parte industrial e complexa. De outro, temos a nossa pobreza de recursos a buscar, por uma falsa filosofia da educação, fundada em resíduos de uma teoria de treino da mente por estudos abstratos ou livrescos, reduzir a escola a turnos excessivamente curtos e o programa a pobres e dispartados exercícios intelectuais, transformando uma e outro em puro formalismo ou farsa, que pouco diverte e não sei se a alguém ainda pode iludir.

Como resultado, da mais forte e operante das tendências, temos a escola com o máximo de quatro horas diárias, a funcionar em turnos (dois e até três), tanto no nível primário quanto no secundário e até já no superior. o professor acumulando, ou várias funções, em várias escolas. E o aluno dividindo o tempo em estudo e abandono, na escola primária, e estudo e emprêgo nas demais escolas, embora servindo mal a ambos.

Somente essa redução de tempo e as condições de trabalho do professor seriam suficientes para que a nossa escola não pudesse ser eficiente. Agravam, porém, ainda mais a situação as confusões pedagógicas, as deformações dos moldes mal copiados de educação acadêmica e intelectualista, esta, aliás, servindo de explicação para o funcionamento da escola nas condições em que funciona.

com efeito, para que a escola pudesse reduzir as suas atividades ao tempo escasso com que conta e conformar-se com o

professor apressado e assoberbado que a serve, foi necessária a adoção de objetivos os mais simplificados possíveis. A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre - nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revive até a apostila ou a "sebenta"!

Assim simplificada, pôde expandir-se e está ainda a expandir-se numericamente, em todos os níveis, reduzindo o período escolar e o conteúdo do ensino a um mínimo, insuficiente não só em quantidade, como em qualidade, pois o pouco que é aprendido não o é realmente, em virtude dos métodos defeituosos de aprendizagem e as escamoteações desta mesma aprendizagem.

Premidos, pois, pela necessidade de expandir as facilidades de educação, estamos a ludibriar a sede popular de escola com essa inflação de deficientes, más e péssimas escolas, que ameaça corromper todo o sistema educacional.

Não há para a conjuntura nenhum remédio fácil nem imediato. Temos de encarar a situação em sua totalidade e dar início a um movimento de contra-marcha na pior das tendências que apontamos, atendendo ou orientando a melhor da melhor forma possível, mobilizando esforços, recursos e cooperações as mais diversas para o mesmo fim.

uma súpula de providências, tendo em vista meios e fins, ao nosso ver se impõe e aqui a sugerimos, como um esboço:

Primeiro, descentralizar administrativamente o ensino, para que a tarefa se torne possível, com a distribuição das responsabilidades pela execução das medidas mais recomendáveis e recomendadas;

Segundo, mobilizar os recursos financeiros para a educação, de forma a obter deles (de todos eles, em cooperação e conjugação) maiores resultados. Sugerimos a constituição, com as percentagens previstas na lei magna da República, de *fundos de educação* — federal, estaduais, e municipais; estes fundos, administrados por conselhos, organizados com autonomia financeira, administrativa e técnica e todos os poderes necessários para a aplicação dos recursos, inclusive»

E é sôbre a base desse sistema fundamental, comum e popular de educação, que teremos de formar verdadeiras, autênticas elites selecionadas, dando aos mais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento. A plasticidade e flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste às condições do aluno e lhe ofereça as condições mais adequadas para o seu aperfeiçoamento para não dizer somente *crescimento*.

A EDUCAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS ATRAVÉS DO ESPELHO SOVIÉTICO (*)

GEORGE S. COUNTS

Da Universidade de Columbia I

— INTRODUÇÃO

A compreensão da verdadeira natureza da União Soviética e de suas tendências constitui dever precípua de todos quantos amam a liberdade no mundo de hoje. Sem essa compreensão, as sociedades livres podem perecer todas elas, esmagadas uma a uma pela impiedosa avalanche da agressão comunista. Não há necessidade de documentação para demonstrar que é difícil chegar até essa compreensão. E no entanto a União Soviética não é, de todo, uma terra de completo mistério. Embora muitos aspectos da vida atrás da "cortina de ferro" não possam ser conhecidos, as principais feições do sistema soviético, dos objetivos soviéticos, dos métodos soviéticos e da moral soviética são facilmente discerníveis.

A "cortina de ferro" é, por certo, uma barreira formidável. Disso não resta dúvida. Só os mais desesperados e mais corajosos cidadãos soviéticos ousam até tentar atravessá-la e passar

(*) o presente trabalho constitui um dos folhetos editados, em 1951, pelo Bureau de Publicações da Universidade de Columbia, e transcrito em tradução de Célia Neves.

Nota introdutória :

Em nenhum setor das atividades públicas a tendência a dormir sob os louros é mais nociva do que na educação. A visível lentidão com que vêm sendo desvendados os segredos do funcionamento do espírito humano, e, de outro lado, a complexidade dos fatores sociais e econômicos envolvidos, impedirá, por tempo indefinido, que, em qualquer parte da terra, os líderes educacionais se quedem na beatitude da contemplação dos próprios feitos.

Em países extensos e populosos como os Estados Unidos, há, pelo contrário, um desafio constante à atividade crítica e ao anseio por um aperfeiçoamento progressivo — tanto no sentido qualitativo como no quantitativo. George S. Counts sempre pertenceu ao grupo dos líderes educacionais que lá impedem a complacência. Esta seria justificada em povos menos alertados, fáceis de deslumbrar-se com as cifras da disseminação do ensino

para o Ocidente. E na verdade poucos são os cidadãos do mundo livre que obtêm permissão para transpor a "cortina de ferro". Menor ainda é o número — se é que existem — dos que violando a legislação do Estado soviético, escapam da vigilância da polícia, cruzam as fronteiras de Moscou e Leningrado, e circulam sem restrição entre os habitantes dessa terra imensa e estranha. com efeito, qualquer pessoa conhecida como estrangeira achará praticamente impossível, em virtude do rigor das leis, comunicar-se livremente com o povo.

Todavia, como a voz dos Sovietes passa sem censura por sôbre as ondas do éter e penetra no Ocidente, e as publicações soviéticas chegam até o mundo livre, já não precisamos ignorar inteiramente o que se passa na terra de Lenine e Stalin. Ao espírito perceptivo e bem informado, uma simples cópia do

em todos os seus graus e com os exemplos de algumas instituições educacionais realmente modelares. Em tais povos, seria impossível dissimular as "zonas sombrias", os *dark spots*, em que florescem a ignorância, a mesquinhez, a intolerância.

o leitor inadvertido das páginas seguintes poderá concluir que a autonomia local deve ser condenada como responsável pela subsistência de tais manchas. Assim se mostrará esquecido de que essa autonomia é também responsável por uma série de admiráveis progressos educacionais não enumerados nestas páginas. Não é do estilo dos homens cultos americanos responder a críticas estrangeiras com a exaltação dos objetivos já alcançados em seu país. o Professor Counts se limitou, pois, a mostrar as deturpações dos autores citados, feitas com o objetivo de sensacionalismo. Não pediu sequer ao crítico russo, a quem responde, que seguisse uma regra elementar de probidade científica e colocasse, no outro lado da balança, alguns dos inúmeros testemunhos em favor dos resultados positivos já obtidos na educação americana.

Por que não o fez? Porque se há um fato histórico invariavelmente observado é o da impossibilidade, num país totalitário, de uma atitude objetiva diante do adversário ideológico. Tal atitude seria heróica e . . . fatal.

o Prof. Counts fez, há tempos, elogios rasgados a empreendimentos educacionais realizados na Rússia. Foi criticado veementemente em seu país. Mas sobreviveu. Sobreviveu? Não só isso (acrescentaria um êmulo de Cícero), mas continuou a comparecer à sua cátedra na Universidade de Colúmbia, e a dar as suas lições a inúmeros discípulos.

Só esse fato dispensava a sua resposta ao crítico russo. Mas essa resposta, bem como o artigo original, merecem ser divulgados em nosso meio pelos seguintes motivos: a) mostram como nos Estados Unidos se mantêm em constante vigília os que dedicam a vida ao progresso educacional do país; b) demonstram como estão errados os que, entre nós, acusam de extremistas ao grande mestre John Dewey e aos seus discípulos Kilpatrick, Counts e outros, pois contra eles se volta a ira do crítico russo, que chega a denominá-los "educadores americanos reacionários lutando por mostrar a sua lealdade aos senhores de Wall Street". Além disso, as anotações de Counts à crítica são em si mesmas um exemplo significativo do grau elevado a que atingiu a ética da polêmica nos meios cultos dos Estados Unidos.

Pravda ou do *Isvestia*, da *Literaturnaia Gazeta* ou da *Kultura i Zhizn*, conta uma história autêntica, embora parcial. A literatura sobre a educação e a cultura soviéticas, por exemplo, é sobretudo reveladora. Num estado totalitário, mais ainda que numa sociedade livre, as modalidades vigentes de idéias, formas políticas e valores éticos refletem-se claramente nas práticas educativas e nos escritos de seus homens de saber.

o número de novembro de 1949, do *Sovietskaia Pedagogika*, órgão teórico oficial da Academia de Ciências Pedagógicas, divulgou um artigo extraordinariamente revelador, intitulado "A Escola e a Pedagogia Norte-Americanas a Serviço da Reação" (*The School and Pedagogy in the USA in the Service of Reaction*). o responsável por esse artigo, N. K. Goncharov, é co-autor do compêndio aprovado pelo Estado sobre teoria e prática da educação soviética — o único compêndio adotado no ensino dessa matéria, nas instituições encarregadas de formar professores para as escolas primárias. Trata-se de um dos mais eminentes educadores da Rússia, e, presumivelmente, homem de grande erudição.

A linguagem e o estilo desse artigo na certa interessarão ao leitor norte-americano; são característicos não só de literatura pedagógica soviética como de toda a atual literatura soviética sobre os Estados Unidos. o leitor notará também a impressionante parada de erudição feita por Goncharov — as numerosas citações e transcrições da literatura educacional dos Estados Unidos. o professor ou cidadão soviético não iniciado ou mal informado só pode concluir que o panorama apresentado é totalmente exato e fiel. Faz lembrar uma parada de erudição semelhante, nos escritos dos "antropologistas" nazistas, que reuniram "provas" nos moldes da melhor tradição acadêmica alemã, para demonstrar a irrestrita superioridade da raça nórdica.

o leitor norte-americano deve ainda compreender que não haverá nem poderá haver refutação das alegações e deturpações de Goncharov, em revistas educativas ou quaisquer outras, da União Soviética. Embora alguns educadores russos talvez possuam os necessários conhecimentos, podemos ter certeza de que permanecerão calados. Sabem que Goncharov apenas obedece lealmente às ordens do Comitê Central do Partido Comunista da Pan-União.

Nas páginas seguintes damos uma tradução integral do artigo. Nada se omitiu do texto original e a tradução foi feita com enorme cuidado. Sempre que foi possível localizar a fonte das citações ou referências de Goncharov, a afirmativa ou transcrição foi conferida, para apurar-se sua exatidão. Sem dúvida

muitos de seus pronunciamentos são de tal maneira falsos que seria supérfluo comentá-los, para o leitor bem informado, dos Estados Unidos. A tragédia, na realidade, consiste em que as retificações aqui feitas não serão conhecidas do outro lado da "cortina de ferro". Portanto, a caricatura feita por Goncharov, sobre a educação e os educadores dos Estados Unidos, provavelmente será aceita como retrato fiel, por quase todos que vivem sob a foice e o martelo, do Elba ao Mar da China.

Eis o artigo, acompanhado de notas explicativas e bibliográficas, preparadas pelo autor do presente trabalho.

II

A ESCOLA E A PEDAGOGIA DOS ESTADOS UNIDOS A SERVIÇO DA REAÇÃO

o ensino nos Estados Unidos está atravessando uma crise séria. A imprensa norte-americana é forçada a admitir que as escolas do país se acham em estado de abandono, que os prédios são inadequados, que os professores, na primeira oportunidade que se lhes oferece, deixam a profissão por outra mais lucrativa.

As autoridades governamentais dos Estados Unidos também se referem ao péssimo estado da educação pública. Assim Truman, por exemplo, em sua mensagem ao Congresso, a 7 de janeiro de 1948, escrevia: "É deplorável que num país rico como o nosso, milhões de crianças estejam privadas de prédios escolares adequados ou do número de professores necessário ao ensino primário e secundário".

A afirmativa é substancialmente correta. Foi extraída ao apelo lançado por Truman no sentido de obter subvenções federais para o ensino. Ainda assim, o ordenado dos professores, em dólares, e as condições dos prédios escolares são, nos Estados Unidos, muito superiores ao padrão soviético. Além disso, na União Soviética os professores não têm permissão de mudar de profissão livremente.

Truman fez tais declarações visando objetivos puramente demagógicos, pois desejava obter maior apoio dos eleitores. Todavia, as eleições já terminaram há muito tempo e não se tomou uma só medida prática para a melhoria das condições das escolas.

(*) Artigo de Goncharov, em grifo; comentários de Counts, tipo comum. 4

o governo dos Estados Unidos não exibiu a mesma insistência que demonstrou, digamos, em estender sua "ajuda" às forças reacionárias da Grécia. No discurso a um grupo de estudantes, a 21 de maio de 1948, Truman foi mais uma vez forçado a admitir o seguinte: "A situação financeira de nosso sistema de escolas públicas é uma vergonha para o país mais rico do mundo".

Essa afirmativa é substancialmente correta. Truman discursou no Girard College.

A vida do professor de escola pública é muitíssimo dura, nos Estados Unidos; na esmagadora maioria dos distritos rurais, dirige simultaneamente oito classes. Sem dúvida é pura perda de tempo um professor ensinar a alunos do primeiro ao oitavo anos. E, nessas circunstâncias, não se pode nem pensar em trabalho sério.

Nos Estados Unidos, a descentralização do ensino público é considerada sinal de democracia. Essa "democracia", porém, conduz a irresponsabilidade para com os professores. Se um professor não vai à igreja ou se assiste a uma reunião do Partido Progressista, as autoridades governamentais logo o destituem do direito de lecionar. A lei sobre apuração da "lealdade dos empregados de instituições estatais" é largamente aplicada aos professores e os julgados de lealdade "duvidosa" são logo demitidos das escolas.

Nos Estados Unidos professores foram e estão sendo demitidos por motivos fúteis. Isso é um escândalo para uma sociedade livre. Mas os próprios professores, e bem assim indivíduos e organizações voluntárias, como a União Americana de Liberdades Cívicas, promoveram e promovem infundáveis campanhas em defesa da liberdade de cátedra e dos direitos dos professores, em geral. É desnecessário assinalar que na União Soviética não pode haver partido político de oposição, comparável ao Partido Progressista. O Partido Comunista da Pan-União possui completo monopólio de legalidade. Se se suspeitar que um indivíduo participa da organização de um partido rival, esse indivíduo é preso e provavelmente será condenado a passar um certo período num campo de trabalho forçado.

*Fatos colhidos em publicações norte-americanas revelam a situação material e jurídica dos professores. No livro intitulado *Discipline*, o escritor norte-americano Gerrett escreve que "... a pessoa que se torna professor decai a uma posição social infe-*

rior, embora seja membro de uma família respeitável". Pode-se ler num número de 1939 do Educational Magazine o seguinte: "Um médico, um empregado de escritório ou um advogado, mesmo que seu cérebro não apresente uma única circunvolução e seja liso como vidro, é considerado membro de uma classe melhor. o professor, porém, sempre tem uma sensação de insignificância e humilhação; é comum a noção de que seu ambiente é o das classes populares". Robert Littel, no artigo "Vencimentos dos Professores — Vergonha Nacional" ("Teachers Pay A National Disgrace") divulga os seguintes fatos clamorosos: "Michigan è um Estado próspero mas paga aos professores 400 dólares por ano — menos que os vencimentos de um lixeiro... Em 30 Estados os salários dos professores são consideravelmente inferiores aos das mulheres encarregadas da limpeza, nas instituições estatais".

Não conseguimos localizar as referências a Gerrett e ao *Educational Magazine*.

o artigo de Robert Littel apareceu no número de outubro de 1945 do *Reader's Digest*. A primeira parte da "transcrição" è a seguinte: "Flint, em Michigan, è uma comunidade próspera e progressista dos Estados Unidos. No entanto começa a pagar a um professor de escolas 400 dólares por ano, menos que os vencimentos iniciais de lixeiro". Eliminando a palavra "começa", e colocando um travessão entre "ano" e "menos" Goncharov alterou profundamente o significado da frase. Dando a entender que o professor de Flint recebe apenas 400 dólares por ano, oculta o verdadeiro ordenado dos professores primários — que nessa época era em média de 2.020 dólares — cifra sem dúvida muito elevada para o professor soviético. o leitor também notará que Goncharov destaca uma observação feita sôbre uma localidade e a aplica a todo o Estado de Michigan.

A segunda parte da "transcrição" baseia-se nos seguintes fatos : "Em cerca de 30 estados, a média dos ordenados dos professores, para esfregarem os cérebros de nossos filhos, è menor do que o das mulheres que educam o soalho dos prédios das repartições federais". Neste caso Goncharov, além de deixar passar a oportunidade que lhe oferecia uma forma original de expressão literária, converte as "repartições federais", onde os vencimentos são relativamente elevados, em "instituições estatais", presumivelmente no país inteiro.

A deplorável situação econômica dos professores norteamericanos força-os a procurarem trabalho extraordinário, em

nada parecido com os de natureza pedagógica. Sem dúvida isso prejudica a qualidade do ensino ministrado. Eis um exemplo característico: na cidade de Kevil (Estado de Mississippi), Rollins, professor, foi obrigado a vender escovas durante os meses de verão, a fim de poder sustentar-se e à família.

Kevil é presumivelmente a aldeia de Kevil, no Rio Mississippi, situada no Oeste de Kentucky.

A posição das professoras é sobremodo difícil. E nas escolas primárias norte-americanas 90% do professorado são do sexo feminino; nas escolas secundárias a percentagem é de 60%. A situação das professoras é descrita no número de maio de 1947 da American School Board Journal, como se vê: "As professoras não

têm direito nem a pensões nem, a licença por ocasião do parto". Em muitos lugares, se o casamento não barra a professora da escola, a maternidade o faz sumariamente!

A "transcrição" e a afirmativa resultaram de um artigo de James Marshall no número de maio de 1947 de *The School Board Journal*, o qual contém as seguintes frases: "Centenas de milhares de professoras foram e são contratadas por um período máximo de um ano letivo, recebendo vencimentos em base mensal. Não gozam de estabilidade, não têm direito à aposentadoria remunerada, não têm licenças para tratamento de moléstias longas, nem licenças por ocasião do parto. Em muitos lugares, se o casamento por si só não exclui a mulher do magistério, a maternidade positivamente o faz". Aqui, como nos outros pontos, Goncharov omite todas as expressões restritivas ou explicativas, tornando universal uma situação parcial.

May Arbuthnot, catedrática de educação da Western Reserve University, em artigo intitulado "Os professores também são gente" ("Teachers Are People"), é de opinião que, com essa atitude para com o magistério, a sociedade desperdiça muitas pessoas de valor. Baseada em dados objetivos, essa catedrática assevera que existe maior número de distúrbios nervosos entre as professoras do que entre as mulheres de outras profissões. "Naturalmente — escreve Arbuthnot — se uma mulher sadia é privada da oportunidade de constituir família e criar filhos, fica privada de vida pessoal, não pode ter nervos sadios. Entre as professoras há muitas mulheres que sentem solidão e isso a contra-gosto". As palavras finais de May Arbuthnot contêm um travo amargo: "Não vos esqueçais de que as professoras

também são gente; também elas desejam constituir família e criar filhos; também elas desejam ser felizes".

Esse parágrafo baseia-se num artigo publicado no número de setembro de 1945 do *Childhood Education*. o título e o autor, tal como citados por Goncharov, estão corretos e sua apresentação desse testemunho situa-se bem acima de sua média de exatidão. Todavia, em vez de asseverar que "existe maior número de distúrbios nervosos entre as professoras do que entre as mulheres de outras profissões", May Arbuthnot de fato escreve o seguinte: "Alguns estudos recentes revelaram que as-professoras, como grupo, são mais neuróticas do que outros grupos de mulheres. Pessoalmente, não encontrei muitas provas que viessem corroborar essa afirmativa mas creio que tendemos a ser um grupo emocionalmente imaturo". o trecho "transcrito", que se inicia com a palavra "naturalmente", não consta do artigo. Por outro lado, a autora de fato diz: "As professoras também são gente — gente que busca segurança, um companheiro, filhos, um lugar ao sol e a sensação geral de bem-estar que denominamos felicidade".

o artigo, no seu conjunto, é um apelo às professoras: que rompam com a tradição de isolamento da vida comunal e se dediquem a "atividades cívicas e divertimentos, ao clube de golfe ou ao teatrinho de amadores, a clubes franceses ou espanhóis, a um coro ou a coros, a empreendimentos em que possam atuar não apenas como professores mas também como seres humanos". "Só então, talvez — continua ela — a comunidade nos conhecerá não só como a professora ou a diretora de Pedro, mas como seres humanos normais, competentes, alegres".

o leitor russo mal imaginará, da afirmativa de Goncharov, que May Arbuthnot fala em tons quase líricos das "recompensas do magistério". Entre outras coisas, diz ela que "nosso trabalho é o mais estável que possa existir", que "a estabilidade dos professores é uma bênção a que nunca demos o devido valor", que "pertencemos a uma minoria economicamente favorecida, que sabe o que é segurança", e que devíamos "falar desde a aurora até ao entardecer sobre o trabalho dos professores das escolas públicas nos Estados Unidos". "Quem no mundo — pergunta ela — está em posição tão estratégica para influenciar as idéias do futuro?" É difícil encontrar um "travo amargo", aqui. Além do que, May Arbuthnot, como Goncharov sabia, se é que leu o artigo, é não só professora como mulher casada !

Assim vivem e trabalham os professores, na tão louvada, terra da democracia.

Naõ admira que abandonem a escola na primeira oportunidade. Só no período de 1941 a 1945, mais de 350 mil professores abandonaram o cargo. Segundo a estimativa do periódico News Week, 60 mil classes não têm professores.

o conteúdo da educação, nas escolas dos Estados Unidos, nunca se distinguiu, em tempo algum, pela profundidade ou amplitude. o material do ensino é falsificado e utilizado para instilar nos alunos a idéia da ímpar missão histórica dos Estados Unidos. Os reacionários norte-americanos alardeiam que a escola, nos Estados Unidos, é secular e livre.

Na realidade a situação é bem outra. A influência religiosa nas escolas cresce sem cessar. Basta dizer que de 800 escolas superiores norte-americanas, 273 estão inteiramente sob a jurisdição de entidades católicas. Nelas estão matriculados 128.844 alunos. Os católicos possuem também 2.235 escolas secundárias, com 350.000 alunos matriculados, e 7.794 escolas elementares, com um corpo discente de 2.112.000.

Mediante a redução do número de escolas superiores, de 1.808 para 800, Goncharov aumenta de muito o peso da influência católica nesse setor do ensino norte-americano.

o Anuário da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação afirma que o preparo dos alunos, a menos que permeado de sentimento religioso, não tem valor algum. Assim um certo William McGucken escreve: "A Igreja considera a religião mais importante que o decimais. .. uma boa educação moral é mais importante que o correto emprego da gramática, a formação de bons cidadãos é mais importante que o apreço às obras de Shakespeare, o despertar de virtudes católicas nas crianças é mais importante do que qualquer outra coisa".

Goncharov se esquece de assinalar que o *Anuário da Sociedade Nacional*, organização de educadores inteiramente voluntária, se intitulava *Philosophies of Education*. Reunia artigos de representantes das "cinco principais escolas de filosofia da educação", nos Estados Unidos. William Mac-Gucken, católico, expôs o ponto de vista de sua religião. o reconhecimento de tal diversidade de doutrina, numa publicação soviética, sem dúvida seria impossível. Goncharov seleciona do volume as frases que convém a seus propósitos e assim documenta a posição dos Estados Unidos, que deseja condenar.

Ainda assim, Goncharov julga necessário deturpar o texto original. MacGucken especificava que se dirigia às "escolas secundárias católicas" e não à educação norte-americana em geral.

E na referência que fêz às virtudes a serem inculcadas empregou o termo "cristãs", em vez de "católicas". É interessante notar nesse ponto que Goncharov na *Pedagogika* oficial soviética afirma categoricamente que a educação no patriotismo soviético é a parte mais importante da educação moral e que, para se amar a pátria, cumpre odiar os inimigos com um ódio ardoroso. Isso não é uma virtude cristã.

Os programas de estado e os compêndios das escolas norte-americanas apresentam uma visão deturpada e anti-científica do processo histórico. Os livros didáticos provam que todo americano, a despeito de sua posição, pode tornar-se milionário e presidente. Tudo, dizem eles, depende de capacidade, perseverança e diligência. A vida de Abraham Lincoln é utilizada como exemplo. Por certo seria ingênuo procurar nos compêndios norte-americanos uma explicação sobre a luta de classes ou sobre os conflitos entre o capital e o trabalho.

o capital monopolístico subjugou a escola completa e totalmente à sua influência, utilizando-a como poderoso meio de narcotizar a geração mais nova. Nenhum professor ousa abrir os olhos dos alunos para a situação real. No livro A crise da Escola (The Crisis of the School), David Rex assim descreve a situação atual do ensino, nas escolas dos Estados Unidos: "Os homens de negócios e os financistas controlam o ensino nas escolas. Nenhum estabelecimento educativo, nos Estados Unidos, diz aos alunos a verdade sobre a luta de classes, sobre a luta entre empregados e empregadores. Nenhum professor ousa revelar às crianças as escusas transações sociais que frequentemente se realizam em sua própria cidade. Professores de história e de educação cívica, mesmo quando conhecem a verdadeira situação, são compelidos a contar mentiras às crianças; se não o fazem, são demitidos... Os autores de livros didáticos são obrigados a escrever mentiras, a ocultar a verdade, a glorificar a guerra, a representar os bilionários como heróis nacionais. As escolas dos Estados Unidos fazem o possível para glorificar a guerra e para ensinar às crianças uma obediência cega".

Não conseguimos localizar essa referência.

A fim de cultivar na geração mais jovem o espírito de chauvinismo e racismo, processa-se intenso retreinamento de professores. Esses devem ter apenas "um ponto de vista norte-americano". Os que são um pouquinho progressistas são expulsos

das escolas e colocados em "listas negras". Tudo isso é feito ao som de grandes brados sobre liberdade individual, democracia, etc. Essa frenética pressão da reação sobre o professorado não pode deixar de afetar suas opiniões políticas.

Dorothy Kirkwood no artigo "What is This You Bring My America?" escreve: "A palavra "democracia" vive agora nos lábios de todos os professores dos Estados Unidos; mas sobre que democracia podem eles falar, que princípios democráticos podem instilar, se eles próprios não tem permissão para assistir a reuniões com professores negros, se justificam os linchamentos e exultam com a notícia do assassinato em massa de negros... professores incapazes de apreciar uma ciência imbuída de ateísmo, que não compreendem o ponto de vista de seus adversários idealistas, professores incapazes de apreciar as realizações científicas e culturais de outros países, a cultura e a ciência russas em particular, a literatura francesa, professores que se recusam a reconhecer a contribuição dos povos europeus para a cultura mundial? Os mestres não são os únicos passíveis de crítica pelo fato de as crianças norte-americanas receberem uma concepção de democracia interiormente deturpada; também o são aqueles que pagam aos professores salários vergonhosamente baixos, aqueles que barganham para obter professores baratos, tal como pechincham para comprar carvão, aqueles que privam o professorado do direito de expressar suas opiniões e o perseguem de todas as maneiras, por qualquer pensamento vital que tenha. Como está longe da democracia o atual estado de coisas, se o professor tem de adaptar-se ao que é lucrativo para seus superiores, a fim de ganhar o pão de cada dia. A insegurança quanto ao dia de amanhã constitui arma poderosa para forçar o professor a renegar seus ideais.

com certeza Goncharov se refere a um artigo publicado no número de maio de 1945, de *The Clearing House*, periódico destinado a professores das escolas secundárias. Sua autora é Dorothy de Zouche, antiga professora de uma escola secundária de Kirkwood, Mo. e o título foi extraído do poema de Walt Whitman, "What is this you bring my America?". Se Goncharov não tivesse omitido o fato de que Miss de Zouche é professora, o leitor soviético teria certa dificuldade em conciliar esse dado com a asserção feita no parágrafo anterior, de que os professores, "que são um pouquinho progressistas são expulsos das escolas".

Em seu artigo, Dorothy de Zouche dirige uma apelo aos colegas: que parem de falar sobre democracia e comecem a pra-

tiar e viver a democracia. Sugere muito das coisas "transcritas" mas Goncharov comete tantas omissões, adições e deturpações que o leitor norte-americano teria dificuldade em acreditar na verdade, se não tivesse diante dos olhos prova em contrário. Eis aqui as passagens em que se baseou a "transcrição":

"Durante os últimos anos, nenhuma outra palavra tem andado mais nos lábios dos educadores que a palavra *democracia*...

"Por que deveriam os professores protestar seu amor à democracia, se não podem ser persuadidos a participar de reuniões do corpo docente em que haja professores negros? Se justificam os linchamentos? Se expressam júbilo ou pelo menos satisfação com o assassinato em massa? Se nada encontram de bom nas Testemunhas de Jeová, nos indivíduos agnósticos, nos "conscientions objectors" na arte japonesa, nos americanos de origem japonesa, na música alemã, raça judaica, língua francesa (pelo menos durante o período da ocupação nazista; nos últimos meses parece que está na moda), a experiência russa, ou Gandi?...

"o peso da culpa de os jovens não possuem uma adequada compreensão da democracia não deve, no entanto, ser colocado apenas sobre os ombros dos professores. São tão culpados os administradores que pagam salários vergonhosamente baixos, que barganham para obter professores baratos assim como pechinham para comprar carvão, enquanto o *superávit* do distrito escolar sobe anualmente, como os que privam os professores do direito de expressar suas crenças na sala de aula e que os punem de qualquer maneira por esse motivo.

"Forçar os professores à conformidade, para que possam ganhar o pão de cada dia, é não só moralmente errado como sem dúvida o oposto da democracia. A insegurança é a mais terrível arma que um ser humano pode utilizar contra outro ente humano; e no entanto tem sido freqüente e desastrosamente utilizada por administradores escolares, juntas de educação e pelo público em geral, contra os professores de escolas públicas, nos Estados Unidos inteiros, durante toda a história da educação pública".

Um breve exame das principais discrepâncias entre as duas transcrições basta para esclarecer esse ponto. A afirmativa feita por Dorothy de Zouche, de que "não podem ser persuadidos a participar de reuniões do corpo docente em que haja professores negros" converte-se na asserção de que "não tem permissão para assistirem a reuniões com professores negros". Goncharov muda "assassinato em massa", que obviamente significa a guerra, para "assassinato em massa de negros". Da mesma

forma altera "conscientious objectors" (pessoas que na União Soviética seriam consideradas e tratadas como traidores) para "adversários idealistas", com certeza membros do Partido Comunista dos Estados Unidos. Omite por completo a gentil referência feita pela autora às "Testemunhas de Jeová", "indivíduos agnósticos", "arte japonesa", "americanos de origem japonesa", "música alemã", "raça judaica", e "Gandhi". Ao mesmo tempo afirma sem base nos fatos que a autora faz um apelo em prol da apreciação da "ciência imbuída de ateísmo" e da "ciência e da cultura russas em particular".

No momento atual cresce dia a dia a perseguição aos professores e personalidades progressistas, no campo da educação pública. Todos os professores de tendências progressistas são classificados na categoria de "elementos subversivos". Lemos na chamada "Lei Feinberg" proclamada no Estado de Nova York: "Temos informações de que membros de grupos subversivos conseguiram ingressar nas escolas públicas deste Estado... Em consequência dessa penetração nas escolas públicas, crianças da mais tenra idade serão alvo de uma propaganda subversiva, exatamente por parte de seus mestres, daqueles para quem se voltam, em busca de orientação e direção. Os órgãos legislativos julgam que a disseminação dessa propaganda pode muitas vezes ser feita com tanta habilidade que passa despercebida na própria escola. Nestas condições, julgam os órgãos legislativos que é indispensável pôr em vigor, sem esmorecimento, leis que proíbam a membros de grupos subversivos ingressarem no serviço das escolas públicas e nelas trabalharem".

A chamada Lei Feinberg sem dúvida é objeto de amarga controvérsia no Estado de Nova York e por toda parte. Muitos professores e cidadãos, entre os quais o autor se inclui, consideram essa lei como uma ameaça à educação democrática e às nossas liberdades. Algumas organizações de professores não hesitaram em combatê-la e estão se preparando para questionar sua constitucionalidade, na suprema corte do país.

Tudo isso, no entanto, mal justifica a seleção feita por Goncharov de frases extraídas da lei. Omite todas as referências a "partido comunista e organizações filiadas", como "grupos subversivos", nos termos da lei. Omite ainda, com cuidado, a definição de "grupo subversivo", a saber: grupo "que ensina ou prega que o Governo dos Estados Unidos ou de qualquer Estado ou de qualquer de suas divisões políticas seja derrubado por força, violência ou qualquer meio ilegal".
Deixa

de mencionar também a referência a grupos cujos membros estão freqüentemente ligados, por juramento, compromisso, acordo ou pacto, para seguir, pregar e ensinar uma linha prescrita pelo partido ou um dogma ou doutrina de um grupo, independentemente da verdade e da livre indagação". Damos a seguir a interpretação dada pelo próprio Goncharov, ao significado de "subversivo".

Evidentemente "atividade subversiva" quer dizer atividade das pessoas que se opõem à discriminação racial, que encaram o Pacto do Atlântico Norte como um pacto de preparação para uma nova guerra contra a URSS e os países da democracia popular, que julgam o "Plano Marshall" um plano para a escravização de outros povos. Tudo isso é considerado propaganda comunista.

Se, no curso do inquérito da pseudo "atividade subversiva", nada aparece a que se possa objetar, sempre se julga existirem elementos de "atividade indesejável". Assim por exemplo, a 14 de junho de 1949, na cidade de Springfield (Estado de Ilionois), a Comissão Broyles — assim chamada por causa de seu presidente, o Senador Republicano Paulo Broyles — publicou o relatório de um inquérito sobre "atividade subversiva" na Universidade de Chicago e no Colégio Roosevelt. Essa comissão foi forçada a reconhecer que não descobrira atividade subversiva alguma nas duas instituições, mas declarou que no curso do inquérito foi apurada "atividade que se podia classificar de indesejável". Em consequência, a Comissão Broyles propôs a expulsão dos alunos que se negaram a admitir que eram membros do Partido Comunista, a expulsão de elementos do corpo docente que se negaram a abandonar as chamadas "organizações subversivas", e a substituição de diretores de entidades educativas que se recusaram a expulsar os elementos de lealdade duvidosa.

A afirmativa, embora muito selecionada e um tanto deturpada, encontra apoio substancial no "comunicado à imprensa" distribuído pela Comissão, ao encerrar seus trabalhos. Muitas de suas recomendações, se convertidas em lei, sem dúvida dificultariam o trabalho das instituições de ensino superior no Estado de Ilionois. Cumpre, todavia, advertir o leitor de que, nos termos dos "decretos ideológicos" baixados pelo Comitê Central do Partido Comunista da Pan-União, depois da guerra, e que a tudo e a todos atingem, o indivíduo é lançado na desgraça e na miséria não por se ter empenhado em "ativi-

dade subversiva" mas por "neutralidade política", por deixar de participar positivamente da batalha contra o "capitalismo". Alimentemos esperanças de que na luta pela manutenção de nossas liberdades não tenhamos de recorrer a processos totalitários.

Cria-se, nos Estados Unidos, para o magistério de escolas e instituições de ensino superior, um ambiente abafado. Não podem fazer uma observação crítica sobre o bando dirigente, de magnatas financeiros. Essa atmosfera se tornou ainda mais sufocante após a publicação, a 8 de junho de 1949, de um relatório assinado por vinte educadores reacionários, entre os quais James Conant, Presidente da Universidade de Harvard, General Eisenhower, Presidente da Universidade de Colúmbia, William Jansen, Superintendente das Escolas de Nova York, e outros. Esse relatório traz o pretensioso título A Educação Norte-Americana e as Tensões Internacionais. (American Education and International Tensions).

Seus autores hipocritamente afirmam que urge preservar a paz. Mas passam logo de um tom pacifista para um tom belicoso. O relatório sustenta que os Estados Unidos estão ameaçados de agressão e que essa ameaça de guerra "exige uma reorientação psicológica básica, para todo o povo norte-americano". A tarefa dos educadores, segundo os signatários do relatório, é ajudar o povo dos Estados Unidos a saber "não se desejamos paz, mas sim o que é tolerável ou intolerável, se desejamos a paz".

A Educação Norte-Americana e as Tensões Internacionais é uma declaração muito branda do "rompimento entre o Leste e o Oeste", e da situação do mundo em geral. Rejeita categoricamente a "ilusória solução de uma guerra preventiva" e prediz que o "atual estado de tensão entre o Leste e o Oeste continuará indefinidamente, sem conflito armado". Sem dúvida o que nesse relatório provoca a ira de Goncharov é a inequívoca declaração de que "os membros do Partido Comunista dos Estados Unidos não devem ser empregados como professores".

Como uma panacéia básica para todos os males, os reacionários exigem sejam expulsos das escolas e instituições de ensino superior os elementos dotados de tendências progressistas e, antes de todos, os comunistas.

Baseada na publicação desse relatório, a Junta de Curadores da Universidade da Califórnia anunciou, a 12 de junho de

1949, que a partir de 1.º de julho do mesmo ano mais de quatro mil instrutores dessa universidade, sob ameaça de expulsão, teriam de fazer juramento de lealdade ao Govêrno contemporâneo dos Estados Unidos e de repúdio a qualquer tentativa de luta em prol de seus direitos.

Infelizmente existe uma certa base objetiva para essa afirmação. A Junta de Regentes da Universidade da Califórnia decidiu por maioria insignificante exigir um juramento de lealdade não comunista de todos os membros do corpo docente. Todavia, alguns dos atingidos pela exigência se recusaram a prestar juramento e recorreram aos tribunais, com boa probabilidade de vencer. Além disso, os Regentes foram alvo de geral condenação, por parte dos colegas de profissão. De certo não é verdadeira a asserção de Goncharov, de que o julgamento envolvia o "repúdio", por parte dos membros do corpo docente, "a qualquer tentativa de luta em prol de seus direitos".

A 18 de julho de 1949, na cidade de Tallahassee, Flórida, o legislativo estadual designou uma comissão especial para proceder a um inquérito das chamadas atividades subversivas, em colégios e universidades. Essa comissão adota questionários que são enviados ao corpo docente. Além de perguntas sôbre a filiação

a partidos políticos, há outras do seguinte teor: "Já expressou V. S.^a oposição a qualquer lei de segregação racial na Flórida?" Os membros da comissão decidiram a priori que, quaisquer que fossem as respostas ao questionário, uma certa proporção do professorado, particularmente os negros, seria incluída numa lista de demissões. Assim, por exemplo, um dos membros da comissão informou a uma delegação de cidadãos que protestava contra o questionário: "Se muitos professores negros responderem negativamente à questão acima, a comissão terá todos os motivos para duvidar de sua idoneidade porque terão mentido".

Para desgraça nossa, a transcrição do questionário é substancialmente correta. A outra transcrição não pôde ser localizada. Segundo informação da Flórida, nenhum professor foi demitido.

Por rmais que os monopolistas de Wall Street e seus servidores lutem por atemorizar o povo norte-americano, em seu conjunto, e sobretudo os intelectuais do país, a mentira e a provocação nunca ajudaram a ninguém. As forças progressis-

tas fazem guerra à reação. A opinião pública, nos Estados Unidos, não é indiferente às investidas da reação. A 14 de junho de 1949, 500 professores da Universidade da Califórnia organizaram um "meeting" em que foi votada uma resolução protestando contra a intenção de forçá-los a prestar juramento de lealdade.

uma organização estudantil de influência nos Estados Unidos, conhecida por "Phi Beta Kappa", publicou a 14 de julho de 1949 um protesto contra o juramento de lealdade. Essa declaração diz: "Se os professores vão ser obrigados a fazer um juramento de lealdade que não é exigido dos membros de outras carreiras, e se estranhos a profissão são investidos de poderes para investigar a competência profissional e a lealdade dos professores, o fato terá efeito nocivo no moral tanto do corpo docente como dos alunos do colégio".

Trata-se de uma transcrição, substancialmente correta, de um relatório publicado a 13 de junho de 1949, pelo Comitê de Admissão do "Phi Beta Kappa." Esse documento contém ainda uma declaração do credo liberal da educação, credo esse que a associação deveria desafiar Goncharov a publicar no *Soviets-kaia Pedagogica*: "o "Phi Beta Kappa" opõe-se firmemente a todo esforço, quer da extrema direita, quer da extrema esquerda, no sentido de restringir dentro de nossas instituições culturais a análise e a avaliação imparcial de toda e qualquer idéia literária, política, econômica, social ou religiosa".

Crimson, o jornal estudantil da Universidade de Harvard, assumiu atitude mais ousada contra a perseguição em curso, declarando em editorial: "Não pensamos que a filiação ao Partido Comunista torne automaticamente essa ou aquela pessoa desqualificada para o exercício da função de professor".

Essa afirmativa é substancialmente correta. o editorial foi publicado no número de 9 de junho de 1949 do jornal, sob o título "A atitude do Presidente" ("The President's Stand"). Constituiu uma punição ao Presidente Conant por ter assinado o relatório da Comissão de Diretrizes Políticas. A descrição completa do incidente espantaria o leitor soviético ou o súdito de qualquer ditadura.

A 16 de junho de 1949, o fundador de The Daily Compass, *Jenning Perry*, expressou a opinião de muitos representantes progressistas da intelectualidade norte-americana, declarando

que os professores se achavam justamente indignados com a estulta suposição de que fossem capazes de traição. Frisou que a simples exigência de um juramento de lealdade indicava que o indivíduo era suspeito de "traição". Procurando consolar os professores nos Estados Unidos, Perry recorda, com ironia, que os professores não são as únicas vítimas pois também os dirigentes operários, os funcionários federais, estaduais e municipais sofrem do mesmo mal. Ridicularizando a insensata pressuposição de que os juramentos de lealdade salvariam os Estados Unidos mágicamente, da "atividade subversiva", Perry propõe que ao meio dia de 4 de julho de 1949 (dia em que se comemora a independência do país), os americanos de todas as idades jurem simultaneamente que não pertencem a organizações que pregam a derrubada pela força do Govêrno dos Estados Unidos. "Assim — diz êle — todos nos tornaremos bons americanos. Graças a esse ritual mágico, não só professores, funcionários e cientistas atômicos mas todos nós nos tornaremos dignos de confiança".

Esse resumo é substancialmente correto. Jennings Perry, todavia, ficaria admirado de saber que foi promovido de colunista a fundador de *The Daily Compass*. o Autor da presente publicação concorda em que os juramentos são ridículos, o **que** não significa que seja favorável a uma política secreta nos moldes soviéticos.

o jornal The Daily Worker, no editorial de 14 de junho de 1949, conclamou os pais norte-americanos a saírem em defesa de seus filhos. Referindo-se à participação de Eisenhower na elaboração do relatório que recomenda "limpar" o sistema educativo norte-americano dos comunistas, o jornal escreve: "Muita coisa aconteceu a Eisenhower desde 1944. Ganhou mais de um milhão de dólares com seus livros, discursos pelo rádio, etc. com o aplauso de industriais e banqueiros, vem êle defendendo a iniciativa privada. E agora o General Eisenhower exige um expurgo de comunistas, nas escolas e universidades norte-americanas ...

"É mentira que os professores comunistas não possam ensinar a verdade, como afirma o relatório de Eisenhower e Contint. o Marxismo ensina o patriotismo e o amor à Pátria. Mas isto é inteiramente diferente do amor à guerra, aos lucros, ou ao que Wall Street chama de "livre iniciativa". Se um homem que acredita no socialismo marxista não pode ensinar em nossas escolas, então nossos professores devem ser colocados

em fileira, de bôca fechada, e forçados ao passo de ganso, com isso se transformando em arautos da filosofia reacionária e da propaganda de guerra".

Também esta transcrição está substancialmente correta, embora Goncharov tenha embelezado o original em certos pontos, por exemplo, ao converter "vendedores" em "arautos". Assim como deixa de fora a seguinte frase de editorial do *The Daily Worker*: "E agora o General Eisenhower, seguindo o exemplo dos homens que combateu em 1944, clama por um expurgo de "Comunistas" nas escolas e universidades dos Estados Unidos". Na União Soviética de hoje não é bom ressaltar o papel dos Estados Unidos na guerra. Agora a linha oficial é que "as hordas piratas de Hitler foram incitadas pelos imperialistas anglo-americanos, quando caíram sôbre a terra do socialismo, para destruí-la".

<

Não basta que a escola, nos Estados Unidos, seja uma arma de influência ideológica sôbre os trabalhadores. Cada vez mais a escola está sendo militarizada, transformando-se em meio de espalhar a histeria de guerra, sobretudo após a introdução do serviço militar obrigatório.

Em dezembro de 1946, Truman designou uma comissão consultiva de cidadãos para estudar a questão do serviço militar universal. Pouco depois declarava: "Desejo que a comissão seja conhecida como Comissão Consultiva do Presidente para o Serviço Universal. Desejo que a palavra militar seja omitida".

No mesmo discurso Truman, naturalmente sem perceber, revelou as terríveis condições de vida da juventude norte-americana. .. "Trinta por cento dos jovens convocados para o serviço eram incapazes, física ou mentalmente." Como medida "radical" contra a deficiência física e espiritual de quase um terço dos jovens incorporados ao exército durante a guerra, Truman propôs a introdução da militarização do ensino, a mi-litarização da escola. Esta, na opinião do ex-Presidente, é "necessária para garantir a continuação de nosso sistema de vida".

"Desejo que nossos jovens disse êle — sejam informados sôbre o que faz este Govêrno, por que luta — suas responsabilidades. E creio que a melhor maneira de atingir esse objetivo é um programa de treinamento universal". Que treinamento universal é esse? Truman não quis denominá-lo treinamento militar. Mas o Departamento de Guerra falou bem

claro em seu nome, ao declarar que o treinamento militar "criaria oportunidades favoráveis para elevar o nível de instrução da juventude do país".

As transcrições diretas, dos discursos de Truman, estão substancialmente corretas. Contudo, o leitor norte-americano ficará surpreso ao saber que nessa época foi introduzido o "serviço militar universal", e sobretudo que esse programa implicou na "militarização da Escola". A acusação é sobretudo interessante tendo em vista o fato de que o treinamento militar formal começa no quarto ano da escola soviética e prossegue através das escolas secundária e superior. Além disso, na *Pe-dagogika* Goncharov exige que todas as matérias do programa se orientem para a preparação militar. Sugere mesmo que as crianças do jardim da infância sejam encorajadas a brincar de soldado.

Em seu artigo "Um Desserviço Nacional à Educação" ("A National Disservice to Education"), Fitzpatrick, citando a declaração de Truman, sem querer revela a política de militarização das escolas. Afirma êle: "Ao criar a Comissão Consultiva de Cidadãos, queremos dizer preparação militar e nada mais. Não queremos dizer uma espécie de preparação no cam-po da educação geral ou da experimentação socialística. Não queremos dizer preparação física ou treinamento de saúde, ou preparação profissional, excetuados os aspectos das disciplinas acima que abranjam elementos da preparação militar. A preparação militar é o ensino da arte de matar gente— cientista, administrador ou soldado".

o artigo de Edward A. Fitzpatrick foi publicado no número de fevereiro de 1947 de *The American School Board Journal*. A primeira frase "transcrita" origina-se da seguinte passagem: "Só existe um motivo válido para o serviço militar universal, isto é, a necessidade militar. Queremos dizer treinamento militar". Goncharov modifica a idéia de Fitzpatrick, ligando o argumento com a criação da Comissão Consultiva de Cidadãos. Também substitui "experimentação sociológica" por "experimentação socialística"; e "a arte de matar o inimigo" por "a arte de matar gente".

A militarização das escolas, nos Estados Unidos, indica que os fazedores de guerra usam de qualquer meio para reforçar o domínio dos militaristas e obter o controle do mundo in-

teiro. Henry Wallace disse que com a introdução do serviço militar compulsório, em tempo de paz, os financistas "... desejam criar em nosso país uma variante norte-americana do estado policial, como condição necessária à obtenção do controle sobre o mundo inteiro". (Pravda, 25 de março de 1948).

Edwin Johnson já salientou que o treinamento militar da juventude não acalmará, em absoluto os nervos dos histéricos mas servirá para alimentar a ambição dos tolos. "Arrancar nossos rapazes das escolas, do ambiente e da proteção normal da família, para os campos militares resulta no fato de que dentre cada mil pessoas doentes, nos hospitais, 200 estão atacadas de moléstias venéreas".

Essa referência não pôde ser localizada.

A militarização penetrou em todo o sistema educativo norte americano. As escolas cultivam nos jovens a convicção de que os Estados Unidos são o país mais democrático do mundo, que a influência norte-americana deve disseminar-se por toda parte, que os comunistas estão impedindo os norte-americanos de viverem como desejariam viver e, portanto, são seus inimigos mortais.

As instituições de ensino superior apresentam as idéias e noções mais deturpadas sobre os países de democracia popular e a URSS. Acha-se em pleno andamento a militarização de tais estabelecimentos. Basta dizer que em 1948 a administração de Truman dispendeu 100 milhões de dólares no treinamento militar dos estudantes.

Estimula-se a histeria de guerra, intensamente, em todo o país e cultiva-se com vigor essa mesma histeria, na população de todas as idades. E tudo isso traz tremendos lucros para os financistas de Wall Street, que estão fazendo preparações para uma nova guerra.

"Sonhando com a preparação de uma nova, uma terceira guerra mundial — disse A. A. Zhdanov na conferência de representantes de certos Partidos Comunistas — os círculos expansionistas norte-americanos estão fundamente interessados em... envenenar com o veneno do chauvinismo e do militarismo as massas politicamente atrasadas e pouco cultas de americanos comuns. Fazem-no através da propaganda anti-soviética e anti-comunista, utilizando o cinema, o rádio, a igreja e a imprensa". (A. A. Zhdanov, On the International Situation, pag. 25, Ogiz, Gospolitizdat, 1947).

No que toca à população negra dos Estados Unidos, como é bem sabido, segue-se uma política de discriminação racial. Os filhos de negros, em sua grande maioria, não encontram oportunidade de educação.

Essa a prática da educação nas escolas norte-americanas. Esse o caráter "democrático" da educação nos Estados Unidos.

A teoria da educação, nesse país, corresponde a tal prática reacionária. A reacionária pedagogia norte-americana fornece os "fundamentos teóricos" da reacionária prática educacional, nas escolas dos Estados Unidos.

Os educadores reacionários esforçam-se nos Estados Unidos, por demonstrar sua lealdade aos donos de Wall Street, formulando os fundamentos teóricos do sistema norte-americano de educação. Soltos no palco estão o bisão endurecido John Dewey, com 90 anos de idade, ex-catedrático da Universidade de Colúmbia, George Counts, Catedrático da mesma Universidade, o Deão William McGucken, da Escola Católica de Educação de São Luís, Kilpatrick, Phillips e outros. Todos eles sentem um medo animal da crise do sistema capitalista e se esforçam por encontrar os meios mais hábeis e sutis de narcotizar as massas laboriosas. Os membros dessa "Plêiade" de reacionários filosóficos esqueceram suas antigas divergências e estão procurando uma plataforma unida, que sirva de base aos objetivos e tarefas da educação. "Nunca talvez como no momento atual — escreve Brubacher, redator do Educational Philosophy — a atenção dos estudiosos da educação se tenha voltado tanto para problemas que eternamente interessaram à filosofia. Dentre as muitas causas desse fato, destaca-se talvez a confusão em que vivemos. Agora, mais do que nunca, a educação requer um ideal político aceitável e apoiado". Parece que o "ideal político apoiado" é a política expansionista do capital monopolístico norte-americano.

o volume aqui referido intitula-se *Filosofias da Educação (Philosophies of Education)* e foi publicado como Parte I do 42º Anuário da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação. Foi elaborado por uma comissão de oito membros, instituída em 1940 e presidida pelo Professor John Brubacher, da Universidade de Yale. Na apresentação, o presidente da comissão declara cãndidamente que os seus membros "não conseguiram nem chegar a acordo quanto ao que constitui um problema, na filosofia da educação". Muito menos puderam concordar sãobre "quais os problemas que deviam ser selecionados", para serem tratados pelo representante de cada um dos "sele-

donados para comparação no Anuário — pragmatismo, realismo, idealismo, aristotelismo e escolasticismo ou catolicismo". o livro foi publicado em 1943, vários anos antes de os Estados Unidos se transformarem na praça forte dos "fazedores de guerra" e no "inimigo de toda a humanidade progressista". Além disso, é claro que os educadores norte-americanos não "esqueceram suas antigas divergências" e não estão "procurando uma plataforma unida, que sirva de base aos objetivos e tarefas da educação".

Em sua introdução, Brubacher atribui a confusão da época à aplicação da "ciência à educação", ao "impacto do industrialismo nas escolas" e "às dúvidas que começaram a surgir quanto a um ideal político da educação, há muito aceito". Não sustenta, porém, que a educação está necessitada de tal ideal, nos dias que correm. Diz apenas que um ideal de há muito aceito vem perdendo sua vitalidade. Isso, porém, não perturba Gon-charov. Converte um "ideal político há muito aceito" em "ideal político apoiado", prosseguindo para identificá-lo com a "política expansionista do capital monopolístico norte-americano".

Dirigindo a reação mundial, os homens de negócios norte-americanos esforçam-se por influenciar ideologicamente a população do mundo inteiro. Lugar especial se reserva às questões concernentes à educação da geração mais nova. Na educação a burguesia reacionária vê um meio poderoso de atingir as massas.

Os educadores reacionários dos Estados Unidos procuram lançar os fundamentos teóricos para um sistema educativo norte-americano, como sistema conveniente a todos os povos do mundo.

Como não podemos rever toda a literatura pedagógica que apresenta a posição contemporânea da teoria e da prática da educação, nos Estados Unidos, vamos referir-nos apenas aos trabalhos mais importantes. Dentre esses cumpre ressaltar, antes de todos, A Educação de Hoje (Education Today — 1941), e Problemas Humanos (Problems of Men — 194,6), de John Dewey, A Histórica Missão da América e os Problemas da Educação (The Historical Mission of America and the Problem of Education), de George Counts e, finalmente, Fundamentos de uma Filosofia de Educação Americana (The Foundations of an American Philosophy of Education). o último é uma compilação de artigos escritos por vários autores e foi concebido como livro de consulta para o professorado médio em geral.

Cabe, aqui, uma palavra sôbre esses quatro livros, sobretudo os dois de Dewey. Cada um deles abrange uma coleção de artigos escritos em épocas diferentes. *Education Today*, publicado em 1940, reúne quarenta e cinco artigos, o primeiro escrito em 1897, e o último em 1938. *Problems of Men* enfeixa trinta e um artigos escritos entre 1925 e 1945. Goncharov trata todos esses trabalhos como se tivessem sido escritos em anos recentes. o volume de Counts foi publicado como uma conferência pronunciada no "Kappa Delta Pi", em 1945, sob o título *A Educação e a Promessa da América (Education and the Promise of América)*. Goncharov alterou o título para servir a seus propósitos. *The Foundations of an American Philosophy of Education* foi redigido pelo Deão Jay C. Knode, da Universidade de Novo México, tendo aparecido em 1942.

Todos esses trabalhos expressam extrema insatisfação com o sistema educativo dos Estados Unidos. Essa insatisfação poderia levar o leitor inocente a uma cilada. Poder-se-ia formar a impressão de que seus autores de fato sofrem pela educação pública. Todavia, bem diferente é a conclusão que se deve tirar. Sem dúvida nem mesmo os escudeiros ideológicos do imperialismo norte-americano — Dewey, Counts e outros — podem ignorar a corrupção da imprensa, do cinema e do rádio. Dewey é mesmo forçado a admitir o seguinte: "Não é de surpreender que numa ordem econômica baseada na iniciativa comercial visando o lucro, a própria imprensa se tenha convertido num empreendimento comercial conduzido para fins lucrativos; e daí promover um vasto e constante doutrinamento a favor da ordem de que a imprensa faz parte. . . uma das grandes tarefas das escolas, no presente, é criar imunidade contra a influência da propaganda exercida pela imprensa e pelo rádio". Certo a imprensa, o cinema e o rádio representam influências tão corrotoras sôbre a juventude que a escola está sendo chamada a "criar imunidade contra a influência". Esse apelo de Deivey, no sentido de criar-se imunidade contra a influência da propaganda do rádio e da imprensa visa confundir o povo norte-americano, quanto à questão do verdadeiro papel da escola. Os hipócritas protestos de Dewey sobre os deveres da escola constituem uma tentativa de mascarar a influência corrotora da escola norte-americana sôbre a geração em crescimento.

Deivey é forçado a admitir que a juventude dos Estados Unidos não tem oportunidade de aplicar seus talentos, sua ca-

pacidade. O sistema econômico capitalista, com sua anarquia de produção, gera crises e desemprego. Todavia, a crítica de Dewey visa preservar e revigorar a ordem capitalista vigente. Ele vê as causas das crises na desarmonia da época: "Nosso país está empenhado na política de educação pública. Dando cumprimento a essa política, aumentamos cinco ou seis vezes o número de alunos das escolas secundárias e "colleges", em período que mal equivale ao de uma geração. Por outro lado, a maioria dos jovens que educamos nesses estabelecimentos de ensino agora não encontra oportunidade de utilizar a instrução que recebeu. Não consegue arranjar empregos". (Problems of Men).

Dewey não está satisfeito com o sistema contemporâneo de educação. Em sua opinião, ao ensino público falta um propósito orientador único ou, em suas palavras, uma idéia social inspiradora. Nesse ponto, sem dúvida, Dewey faz o papel de ingênuo. o sistema de educação norte-americano tem uma "idéia social", mas essa "idéia" expressa tão claramente os interesses do capital monopolístico que Dewey procura encobri-la. Faz uma advertência às classes proprietárias dos Estados Unidos, dizendo que "se o sistema de educação não preparar os futuros cidadãos para resolverem os grandiosos problemas da vida contemporânea, nossa civilização está condenada".

Os parágrafos acima baseiam-se num capítulo incluído em *Problems of Meti*, publicado pela primeira vez como artigo de uma revista, em 1935, sob o título "o Professor e seu Mundo" ("The Teacher and His World"). Todas as transcrições diretas estão substancialmente corretas, exceto a última, em que Dewey é colocado no papel de guardião das "classes proprietárias".

o capítulo é, em grande parte, um apelo aos professores, para que "formem na primeira linha da luta em prol da liberdade da inteligência". E Dewey os adverte, em termos da situação mundial de 1935, de que se eles falharem, "encaminha-mo-nos para esse período de intimidação, opressão e supressão que atende, e atende certo, pelo nome de Fascismo". Um apelo aos professores, nesses termos, de certo seria inconcebível num estado totalitário, quer da "direita", quer da "esquerda". Goncharov, como todos os totalitários, acredita que a única opção oferecida aos homens de nossos dias é a escolha entre Comunismo e Fascismo. A inferência, portanto, é que quem não adere a um dos dois campos, tem de aderir ao outro. Ou

nas palavras de uma Proclamação revolucionária da Rússia, datada de 1862: "Lembraí-vos: quem não está conosco é contra nós, quem está contra nós é nosso inimigo, e um inimigo deve ser exterminado por todos os meios possíveis".

A "idéia social inspiradora", por Goncharov atribuída a Dewey, não é que a educação deva servir a uma classe qualquer nem que deva servir a qualquer doutrina. "Nossa maior proteção contra o totalitarismo — escreve Dewey — é uma inteligente compreensão das forças sociais". Proporcionar essa compreensão, eis a responsabilidade precípua das escolas. E ainda aqui ele se refere à situação de 1935, que de muitos modos se assemelha à atual: "A propaganda da guerra e a situação na Alemanha hitlerizada vieram provar que, a menos que as escolas criem uma inteligência popular dotada de discriminação crítica, não há limite para os preconceitos e a emoção inflamada que advirão". Isolando as palavras de Dewey de seu contexto histórico, Goncharov converte sua "idéia social inspiradora" numa doutrina de conquista mundial em benefício de Wall Street. Não há dúvida de que na cultura soviética a alquimia continua a existir como fé viva.

Os autores do volume Foundations of an American Philosophy of Education também não podem ignorar os vícios básicos da educação norte-americana, modestamente mencionan-do-as como "deficiências atuais" no campo da educação. A maior fraqueza, em sua opinião, reside na ênfase dada ao aspecto prático, no trabalho das escolas. Sem perceberem, revelam a verdadeira face dos atuais dirigentes das instituições educativas dos Estados Unidos. "Os administradores das escolas dedicam maior atenção não ao ensino mas a especulações financeiras, aos jogos de foot-ball. Incapazes de criticar as praxes comerciais — e muitas vezes, delas enamorados — os administradores de escolas cada vez mais as introduzem no mundo educativo... Também eles logo se tornam, em conseqüência primeiro homens de negócios; segundo, políticos; e terceiro, educadores".

Este parágrafo decorre do Capítulo XVI "A Educação Americana Hoje e Amanhã" (American Education Today and Tomorrow), escrito por Jay C. Knode. As três sentenças da transcrição aparecem separadamente, na fonte, e foram extraídas de dois parágrafos a págs. 505 e 506. A primeira é uma condensação adulterada do seguinte trecho: "Os homens com que eles (os administradores de escolas) tratam consideram as

edificações escolares como patrimônio físico da comunidade; e no caso de instituições de ensino superior, o volume das matrículas, a popularidade das equipes de foot-ball, a folha de pagamento do corpo docente, têm repercussões financeiras e sociais locais que os administradores não podem esquecer". As outras duas sentenças estão substancialmente corretas. Todas elas por certo expressam críticas da educação norte-americana que já se tornaram sedições.

Essas observações críticas provam que é alarmante o trabalho educacional, nas escolas norte-americanas de hoje, bem, como a situação dos diplomados. Todavia, não se trata de alarma, de pessoas sinceras e progressistas, visando a efetiva melhoria na preparação das gerações novas para a vida. Os autores de todos os trabalhos acima citados desejam adaptar a educação às novas tarefas da burguesia imperialista espolia-dora. A democracia burguesa atravessa grave crise. A burguesia, em particular a burguesia norte-americana, sob o manto de servir à democracia, da boca para fora, empenha-se em frenética luta contra tudo quanto é avançado e progressista. Seus escudeiros na frente ideológica, sobretudo nas questões educativas, tentam lançar os fundamentos teóricos da política expansionista de grupos imperialistas, sob o disfarce de um cosmopolitismo esfarrapado. A educação — pregam eles — deve ser universal e ajustada "aos problemas do Século XX". E o Século XX, na opinião dos patrões norte-americanos, é isto — o século dos Estados Unidos.

A crise geral do capitalismo força o homem de negócios burguês a voltar-se para a ciência, como uma saída da situação atual, e a procurar novas armas ideológicas para influir sobre as classes trabalhadoras. Os ideólogos burgueses contemporâneos, sob a máscara da luta pela democracia, colocam as teorias reais reacionárias a serviço do imperialismo.

Assim sendo, em que bases metodológicas propõem os recém-chegados salvadores do capitalismo "melhorar" o conteúdo e os métodos da educação da juventude? Essa base metodológica compreende diversas escolas idealísticas, destinando lugar especial ao pragmatismo e sua variante, o instrumentalismo. Os americanos reivindicam o pragmatismo como sua primeira filosofia original, adaptada a sica maneira de pensar. Na verdade, porém, o pragmatismo não é novo; e muito menos é uma teoria filosófica original. o pragmatismo é uma variedade do idealismo subjetivo. John Dewey vê o pragmatismo como uma filosofia que completa o idealismo e o materialismo. Quando ten-

ta caracterizar as deficiências do idealismo e do materialismo, formula severas críticas ao materialismo. Dewey, critica a filosofia idealística do passado por sua atitude passiva em face dos fenômenos sociais. Na certa compreende muito bem que essa passividade não convém à burguesia expansionista dos Estados Unidos. E ao referir-se aos materialistas, escreve que "foram nocivos e partiram de considerações pessoais e de classes, o que resultou na destruição e no desnecessário desperdício de recursos naturais, no aumento da instabilidade social e no sacrifício do bem-estar futuro a favor do presente" (Problems of Men).

Parece que Goncharov distilou esse parágrafo do Capítulo I de *Problems of Men* — "A Fé Democrática e a Educação" ("The Democratic Faith and Education") — que apareceu pela primeira vez como artigo, em 1944. Nêle Dewey não tenta criar sua filosofia básica de pragmatismo ou instrumentalismo. Nem mesmo toca em materialismo, no sentido marxista. Trata, ao invés, dos "idealistas sociais cheios de esperanças" e dos "realistas sociais" de cinquenta anos antes. Os primeiros viram, como inevitável conseqüência da ação das forças da Natureza, a "abolição da guerra", a disseminação de "liberdade e igualdade", o "desaparecimento dos poderes do estado político" e a eliminação prática da "pobreza extrema". Os realistas sociais, por outro lado, livres do controle do idealista, que punha sua fé numa "política de deriva", continuaram "a torcer os acontecimentos, de modo a provocar conseqüências ditadas por seus próprios interesses particulares e de classe". Dewey frisa depois que "a não intervenção da inteligência e do esforço cooperativo e coletivo foi um convite para uma intervenção imediata, a curto prazo, por parte dos que tinham os olhos postos nos próprios lucros". Segue-se a sentença que Goncharov julgou útil: "As conseqüências foram destruição em massa e desperdício de recursos naturais, aumento da instabilidade social e hipoteca do futuro, a favor de um presente breve e transitório de pseudo prosperidade".

Sabe-se muito bem que o pragmatista coloca a experiência subjetiva na base da aprendizagem; e que os instrumentos para a aquisição da experiência são a teoria, o conhecimento, as idéias e as convicções. Em sua opinião, as idéias, a ciência e a experiência não refletem o mundo objetivo e só têm valor na medida em que forem úteis à humanidade. "o critério do valor de uma idéia — escreve Dewey — é sua capacidade de resolver o pro-

blema para que foi concebida. Praticabilidade (workability) — eis o teste, a medida ou o critério da verdade". Ao invés de falarem em objetividade da verdade, os pragmatistas falam em utilidade da verdade. Sem dúvida tal "filosofia" convém muitíssimo bem à burguesia norte-americana, pois tudo quanto julga útil é declarado verdadeiro. o "Plano Marshall" é útil aos reacionários, logo é verdadeiro. As leis contra os trabalhadores não são menos úteis, logo também são verdadeiras. com esse sofisma pode-se provar absolutamente tudo, até que os fazedores de bomba atômica norte-americanos são cordeiros inocentes, ou que os educadores reacionários são benfeitores da humanidade inteira, tal como se apresentam.

o pragmatismo, como forma do idealismo subjetivo, é uma ideologia do imperialismo saqueador e absorve tudo quanto há reacionário no passado. Assim o pragmatismo não repudia a religião mas até a encara como parte da filosofia. Dewey, por exemplo, examinando a luta da ciência e da religião, no plano histórico, avalia essa luta independente e isoladamente das condições concretas, sócio-históricas, como uma luta por autoridade. A ciência conquistou a religião apenas por que essa última dependia de instituições obsoletas, odiosas à sociedade. Agora, porém, quando as instituições sociais correspondem aos interesses da sociedade, isto é, da burguesia, é possível completa aliança da ciência e da religião. Mais do que isso: Dewey e Counts reputam indispensável utilizar a religião na luta em prol da "democracia". A união da "Casa Branca" com o Vaticano é plenamente justificada pela filosofia pragmática. Counts escreve sem pudor que "certos elementos da ética dessa fé (Cristandade) formam uma parte essencial e básica de nosso credo social".

A fonte dessa deturpação das idéias de Dewey sobre a relação da ciência e da religião não vem citada nem foi possível localizá-la. A transcrição de uma única sentença de Counts, embora fora do contexto, está correta, salvo quanto à citação da palavra "Cristandade" em vez de "fé hebraico-cristã". Foi extraído de seu livro *Education and the Promise of America*. Afirma Counts que, embora o povo norte-americano esteja "infinitamente dividido" no reino da teologia, em geral identifica alguns dos mais profundos valores da democracia "com os ensinamentos da tradição hebraico-cristã" — o "supremo valor e dignidade do indivíduo", o "princípio da fraternidade humana", e a idéia de "misericórdia". Reconhece êle também que esses conceitos éticos possuem outras raízes históricas.

Os pragmatistas encaram a opressão e a exploração dos trabalhadores, pelos capitalistas, como uma condição natural. o domínio econômico e, conseqüentemente, o domínio político da burguesia, parece, é uma expressão de liberdade. A livre iniciativa e os negócios dão uma oportunidade a algumas pessoas de subirem e a outras de caírem na escala social. Assim a liberdade e a igualdade estão em relação inversa. "com o crescimento do nível de instrução e de interesses, segue-se inevitavelmente uma diversificação de misteres, ofícios, vocações e aquisições. Estabelece-se assim, entre os indivíduos, graus variáveis de poder e prestígio, pois o cérebro humano jamais atribuiu valores iguais -às muitas variedades de posses do homem ou de produtos das aptidões humanas. As gradações, na escala social, apareceriam, desta maneira, como perfeitamente naturais". (Foundations of American Philosophy of Education, p. 268). Nestas condições, do ponto de vista dos pragmatistas, a divisão da sociedade em classes é determinada pelos diversos talentos individuais. E uma vez que a capacidade das pessoas é sempre desigual, a exploração do pobre pelo rico, ao que se presume, sempre existirá como condição natural da humanidade.

Aparentemente este parágrafo nasceu do Capítulo X do volume citado, "Iguaritarismo e Gradação Social" ("Equalitarianism and Social Gradation") de Jay C. Knod. A transcrição está correta, salvo quanto à eliminação feita por Goncharov, das palavras "e classes", depois da palavra "indivíduo", da segunda sentença. Já a interpretação dada à posição geral de Knod, no tocante à igualdade, foi muito deturpada. Ao trecho transcrito segue-se imediatamente a sentença : "Todavia, no mundo Ocidental ocorreram movimentos, de tempos em tempos, tendentes a dar ênfase especial à igualdade dos homens, movimentos esses que jorraram sobretudo de três fontes, a saber: visão religiosa, dedução filosófica e — às vezes em oposição aos dois primeiros — situações extremamente práticas". o autor traça depois, em linhas gerais, a evolução do conceito de igualdade nos tempos modernos, sobretudo nos Estados Unidos. No final do capítulo afirma êle que "não há dúvida (a menos que se subverta toda a base ocidental da civilização) que êle (o Americano médio) atingirá, dentro das próximas décadas, uma distribuição de renda econômica muito mais equitativa".

Dewey, Counts e outros fazem do pragmatismo, como filosofia reacionária, a base da educação. Partindo dessa teoria, encaram a educação como o mais importante meio de ajustar a

juventude à vicia, 'às condições da sociedade burguesa. Dewey assevera que a pedagogia, como ciência, só pode erguer-se sobre a filosofia. A filosofia da educação, a seu, ver, não é o primo pobre da filosofia geral; em sua análise final é o aspecto mais importante da filosofia.

Alguém dificilmente negará que a filosofia desempenha magno papel no desenvolvimento de qualquer ciência, sobretudo na educação. Mas que espécie de filosofia? A filosofia pragmática não faz a educação avançar; fá-la recuar para os negros tempos da idade média, transformando-a em arma cômoda para escravizar os trabalhadores dos Estados Unidos e os trabalhadores dos países "marshalizados".

A filosofia pragmática e seus representantes acham-se intimamente ligados à política reacionária dos grupos dirigentes norte-americanos. Os pragmatistas colocaram a pedagogia, como ciência da educação, a serviço do imperialismo.

Dewey, Counts e outros louvam até às alturas a democracia norte-americana e a cultura reacionária. Counts, por exemplo, assevera que a civilização norte-americana é "sem par", e "gloriosa e que os Estados Unidos, ao que se saiba, não têm passado feudal. Counts falsifica a história, pura e simplesmente, esquecendo de propósito que a escravidão floresceu nos Estados Unidos, por longo tempo, e que a discriminação racial aí é amplamente praticada, nos dias de hoje. Sobrevivências da escravidão existem por toda parte, nos Estados Unidos, sobretudo nos estados do sul. Dezesesseis estados mantêm escolas separadas para os negros. As pessoas de cor em geral se encontram em pior situação que os brancos. V. I. Lenine já havia assinalado esse fato, em sua época: "... As sobrevivências econômicas da escravidão não diferem de modo algum das sobrevivências do feudalismo, e no sul dos Estados Unidos, que já foi escravocrata, essas sobrevivências são muito fortes..." (V. I. Lenine, Obras, Vol. XVII, pág. 581).

Em seu trabalho *Education and the Promise of America* Counts de fato fala da "gloriosa e sem par herança" do povo norte-americano.

"Conquanto se tenham feito tentativas de estabelecer idéias e instituições feudais, nos Estados Unidos, tais tentativas nunca foram coroadas de real êxito". o fato é historicamente correto. Além disso, Counts não faz tentativa alguma de atenuar os males da escravidão e suas conseqüências. Afirma explicitamente que "durante os cento e cinquenta anos que se seguiram à primeira

colonização, uma grande proporção dos imigrantes eram servos e escravos negros". Em outro trecho refere-se à "instituição da escravidão negra" como sendo "sempre uma ocasião para desculpas e sempre uma violação de suas (do povo norte-americano) reais profundas convicções". Para acrescentar reais adiante: "o tratamento que demos ao negro deve perturbar profundamente o sono de todos quantos professam devoção aos princípios democráticos ou cristãos". Concordaria mesmo com a opinião de Gunnar Myrdal, de que "o tratamento dado ao negro é o maior e o mais evidente escândalo dos Estados Unidos".

A fim de justificar a política colonial do imperialismo, os teóricos reacionários da educação desenterraram a teoria racial. Lemos em Foundation of an American Philosophy of Education : "Se nos comparamos com o aborígine da América do Sul, afi-gura-se-nos óbvio que as diferenças correm, em grande parte, por conta da hereditariedade".

Excetuado o fato de Goncharov colocar o aborígine na América do Sul, e não na África do Sul, a transcrição extraída do capítulo da autoria de Edward F. Castetter, *A Evolução, o Homem e a Educação (Evolution, Man and Education)* está correta. Não obstante, o educador soviético podia ter transcrito também a seguinte sentença, do mesmo parágrafo: "Existe um consenso geral, entre os homens de saber, que a média geral da capacidade humana pouco aumentou, se é que aumentou, nos últimos 10.000 anos ou mais".

E uma certa Sr^a Warren, no artigo "o Ensino da História Depois da Guerra" ("The Teaching of History after the War") exige o estudo da antropologia para se compreender os povos da Rússia e do Oriente em geral, e para provar a superioridade da raça anglo-saxônica sobre as demais. Vê-se que a triste história da Alemanha Fascista nada ensinou aos americanos racistas.

Depois de muito pesquisar verificamos que a Warren citada é Constance Warren, na época Presidente do Colégio Sarah Laurence, personalidade de há muito conhecida no mundo educacional por suas idéias progressistas. o artigo foi publicado no número de abril de 1944 da *Education*, sob o título "o Ensino da História do Mundo de Após Guerra". ("Teaching History in the Post-War World"). o "resumo" de Goncharov é de tal maneira espantoso que vale a pena transcrever todo o parágrafo que lhe deu origem. Ei-lo :

"Foram necessárias duas guerras mundiais para abalar os historiadores em seu provincialismo. Os colégios devem preparar-se para, no futuro, satisfazer à procura de história canadense, latino-americana, russa, do Oriente próximo e do Oriente, dando, também neste ponto, à compreensão dos povos com que teremos no futuro relações mais íntimas e, espero, mais amistosas, maior relêvo do que à catalogação de suas dinastias, guerras e relações diplomáticas. Estreitamente ligado à história estará o estudo da antropologia pois teremos contacto mais íntimo, neste mundo que cada vez se torna menor, com povos em diversos estágios de desenvolvimento, e de culturas que diferem grandemente pelo mundo afora. E tenho esperanças de que nos tornemos mais agudamente sensíveis à necessidade de melhor compreender esse problema, dentro de nossas próprias fronteiras".

Desnecessário dizer que Constance Warren não faz a menor referência, no artigo, à "raça anglo-saxônica". Trata-se de pura invenção.

Contudo, por mais alto que louvem o sistema de vida norte-americano, a maneira de pensar norte-americana e a democracia norte-americana, Dewey, Counts e outros sentem um medo animal da crescente catástrofe do sistema de economia capitalista. Admitindo a "instabilidade social", gritam sobre a necessidade de tomar medidas resolutas, a fim de evitar uma revolução. "A instabilidade social atingiu um nível que ameaça provocar uma revolução, se não se tomarem medidas repressivas", escreve Dewey em seu livro Problems of Men.

A leitura do trecho acima poderia levar o leitor a supor que Dewey propõe a convocação das forças armadas para debelar as greves operárias e as rebeliões populares. Para que possa bem avaliar a erudição de Goncharov, o leitor deverá notar que o capítulo de que presumivelmente extraiu a citação surgiu pela primeira vez em 1938, sob o título "A Democracia e a Educação do Mundo de Hoje" ("Democracy and Education in the World of Today"). Nessa época Dewey se achava mais perturbado com o surgimento do Fascismo que com a ameaça do Comunismo. Depois de ressaltar as grandes expectativas do "idealista social", por volta de 1900, passa êle a chamar a atenção para certos fatos melancólicos, encerrando seu parágrafo com as seguintes palavras: "Em vez da promoção de segurança econômica e do movimento em prol da eliminação da pobreza, temos agora grande aumento em extensão e intensidade das crises industriais, com enorme aumento de incapacidade de-

os trabalhadores encontrarem emprego. A instabilidade social atingiu a um ponto que pode prenunciar revolução, se não fôr obviada". Goncharov extraiu essa última sentença e alterou profundamente seu significado. Evidentemente Dewey clama por medidas destinadas a evitar as crises industriais.

Na opinião desses professores burgueses, o povo não compreende as novas condições de vida e se volta ansiosamente, não para o futuro, mas para o passado. Apesar disso, o pragmatismo é um, a filosofia de "ação", e seus representantes projetam uma estrada para salvar a economia capitalista de crises permanentes. Essa estrada consiste numa modificação do sistema educativo. o ensino deve ajudar os reacionários a manterem o povo em obediência e submissão. "Hoje — escreve Counts — quando nos encontramos diante de difíceis problemas pessoais ou sociais, tendemos para ver na educação uma solução infalível". Mas o sistema educativo vigente já não inspira confiança; não satisfaz às necessidades do século e tem de ser radicalmente , modificado.

Ao definir a essência da educação, Dewey parte da posição de que ela se processa sob o signo da "participação do individuo na consciência social da raça". Dewey atribui papel saliente ao ambiente social, na formação da personalidade da criança. "A única educação verdadeira — afirma êle — processa-se através do estímulo transmitido às aptidões da criança pelas exigências da situação social em que ela se encontra". (Education Today).

Como pode a criança, porém, saber se reage correta ou incorretamente à influência do meio ? Parece que com o auxílio de adultos que julgam o comportamento da criança também ela percebe o significado especial desse comportamento.

Todavia, o julgamento dos adultos pode ser demasiado subjetivo; o que se afigura positivo para um, pode parecer negativo para outro.

Deve haver uma medida ou critério que defina o significado do "bem" e do "mal". De onde vem a moralidade; o que determina as normas de conduta?

A moralidade, segundo Dewey, depende dos fatos "que surgem das relações ativas de certos seres humanos com outros, em consequência de ações recíprocas, no campo de necessidades, crenças, julgamentos, satisfação e insatisfação". Parece que, em consequência de "ações", "crenças" e "julgamentos recíprocos", ocorrem nos Estados Unidos: um crime grave em cada 18,7 segundos; e diariamente 26 assassinatos, 255 estupros e 463 roubos de automóveis.

com idéias nebulosas Dewey oculta a proposição de que a moralidade não reflete os interesses de classe da burguesia norte-americana, pois sempre existem relações sociais entre os indivíduos. Silencia discretamente sobre o fato de que as crenças, julgamentos e necessidades dos reacionários norte-americanos são impingidos ao povo dos Estados Unidos e exibidos como o sistema de vida norte-americano.

Em virtude da "interação", formam-se os conceitos de "bem" e "mal", e, como Dewey assevera, a criança assimila espontaneamente tais conceitos. E o papel do professor, ao cultivar a moralidade, reduz-se a seleção de tais influências. Se é assim, qual o critério por que deverá orientar-se o professor nesta seleção? Parece que é guiado pelas normas de comportamento que predominam nos Estados Unidos.

Sabe-se muito bem que os objetivos da educação desempenham tremendo papel na pedagogia. Qual será, portanto, o objetivo da educação, segundo Dewey? o mestre não deseja definir o objetivo da educação, esquivando-se de toda a essa questão essencial, na teoria e prática da educação. A julgar por seu ponto de vista, não se deve nem mesmo levantar a questão do objetivo da educação. "Não sabemos como será a civilização, dentro de 20 anos" — escreve ele com pessimismo. A educação, a seu ver, "é antes de tudo um processo de crescimento e esse processo, e não o resultado, é que importa".

o trabalho de que Goncharov presumivelmente extraiu essas citações é *Education Today*, coleção de ensaios e artigos publicados sob forma de livro, em 1940. Goncharov, porém, não declara que a fonte de fato é o *Meu Credo Pedagógico (My Pedagogic Creed)*, surgido em 1897. Ao formular sua opinião sobre a natureza da educação, seis anos antes da fundação do Partido Bolchevista e vinte anos antes da Revolução Bolchevista, o grande filósofo afirma sem sombra de pessimismo: "com o advento da democracia, e das modernas condições industriais, é impossível predizer com exatidão como será a civilização, daqui a vinte anos".

Longe de se esquivar à questão dos objetivos da educação, enfrenta-se de peito, mas no contexto de uma civilização que se modifica com grande velocidade. Já que "é impossível preparar a criança para um determinado complexo de condições", propõe ele que a "preparemos para o futuro", "dando-lhe completa posse de suas aptidões", dando-lhe "domínio próprio". De resto, Dewey não diz em *My Pedagogic Creed* que "o processo, e não o resultado é que importa". Na realidade diz coisa totalmente diversa,

a saber : "Creio que a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência; o processo e o objetivo são uma única e mesma coisa".

Já em sua última obra Problems of Men, Dewey finalmente resolve dizer que o propósito da educação é educar para a democracia. Veremos abaixo que Dewey se vê forçado a admitir que não sabe o que é democracia e que, portanto, não conhece os objetivos da educação. Toda essa conversa sobre os propósitos da educação, no caso de Dewey, não passa de um biombo atrás do qual ele oculta os verdadeiros objetivos da educação, a saber: educar a geração nova no espírito de submissão aos monopolistas norte-americanos, no espírito de submissão à ordem social burguesa.

George Counts, outro " pilar" da pedagogia reacionária norte-americana, usa de maior franqueza quando fala sobre objetivos e tarefas educacionais. Sustenta que todo trabalho educativo, quer o feito dentro da escola, quer o estranho à escola, deve dirigir-se para uma tarefa educativa única; e que todos os instrumentos educativos devem ser coordenados a fim de que os jovens possam compreender que "somos irmãos, filhos do mesmo pai, membros de uma única família humana". Dir-se-ia que os Du Ponts, os Rockefellers, os Fords e demais magnatas das finanças são irmãos dos seis milhões de desempregados existentes nos Estados Unidos. Eis os ideais "sociais" de Counts. Não é sem motivo que ele afirma ser a religião o elemento ético essencial, na educação. A apologia da fraternidade e da igualdade sob as condições burguesas contemporâneas, quando toda a riqueza se concentra nas mãos de uns poucos, não só é ridícula como hipócrita e até mesmo cínica.

Essa citação, extraída de *Education and the Promise of America* foi completamente isolada de seu contexto. No livro, ela faz parte de uma discussão de certos elementos éticos da tradição hebraico-cristã. Depois de afirmar que essa tradição proporciona os "fundamentos morais para a paz e a boa vontade na terra", Counts escreve o seguinte:

"Proclama o sublime princípio da fraternidade, da igualdade e essencial unidade de todas as raças e povos do mundo. Nação alguma é superior ou inferior a outra, em virtude de seu poderio ou do lugar que ocupa presentemente na história. Homem algum é superior ou inferior a outro, em virtude do trabalho que faz, da posição social de sua família, da cor de sua pele, ou mesmo do altar em que exerce seu culto.

Motivo

algum dá ao homem o direito de explorar outro homem, de usá-lo como meio para atingir seus fins. Todos são irmãos, filhos do mesmo país, membros de uma única família humana. Não existem castas ou raças superiores apontadas por Deus, ou por sua própria natureza, para governar e escravizar o resto da humanidade".

Em lugar algum fala Counts em "tarefa educativa única" a ser consumada através da coordenação de todos os órgãos encarregados de moldar a inteligência. Assim como também não sugere, de todo, que "a religião é o elemento ético essencial, na educação". Pelo contrário, ressalta que o valor ético e não a sanção religiosa é que importa. Sua visão do mundo é fundamentalmente a de um naturalista. Além de que, ao examinar a atual situação da democracia norte-americana, neste mesmo livro, salienta que "a concentração da riqueza tendeu para criar uma classe privilegiada e para lançar grandes massas de nosso povo na dependência e na insegurança".

Ao dizer que à educação cumpre satisfazer os interesses não de uma classe ou partido qualquer mas de todo o povo, Counts deliberadamente deturpa a verdade e fecha os olhos ao fato de que toda a atividade educacional, nos Estados Unidos, está a serviço do capital monopolístico.

Ressoam em Counts as notas do imperativo categórico de Kant, quando escreve que todo homem deve ser considerado como pessoa de "dignidade e valor único" e que ninguém deve usar um ser humano como meio para a consecução de um fim específico. o sr. Counts sabe muito bem como a burguesia usa as massas trabalhadoras para a consecução de seus fins egoísticos. Os imperialistas norte-americanos adoram falar em nome do povo e usar a democracia como um escudo.. E Counts, por sua vez, ao exaltar os propósitos cristãos-burgueses da educação, enfeita a máscara da democracia, a qual nem assim consegue ocultar os dentes predatórios de um imperialista.

Dewey tem medo mortal da ira popular. Como bom criado dos plutocratas, tem pavor de que os trabalhadores estabeleçam uma ordem social devotada aos interesses do povo. Prega, por isso, que se utilize a educação para aperfeiçoar as relações capitalistas e a exploração do homem pelo homem. "A noção de que uma reforma social de caráter básico só pode operar-se por meio da força violenta é produto de falta de fé na inteligência, como método; e essa descrença é, em grande medida, produto de um ensino que, em virtude de sua relativa falta de liberdade, não tem habilitado a juventude a enfrentar inteligentemente as rea-

lidades de nossa vida social, política e econômica". (Problems of Men).

A citação está correta. Não só aqui como em todas as suas atitudes filosóficas, Dewey põe em dúvida o mais vital dos dogmas comunistas — o dogma de que as alterações fundamentais nas estruturas e relações sociais só podem consumir-se mediante o uso da violência. No número de 15 de setembro de 1948 do *Bolshevik*, órgão teórico e político do Comitê Central do Partido Comunista da Pan-União, esse dogma é exposto com a maior clareza: "As leis gerais de transição do capitalismo para o socialismo, reveladas por Marx e Engels, experimentadas, aplicadas e desenvolvidas por Lenine e Stalin, com base na experiência do Partido Bolshevik e do estado Soviético, são obrigatórias para todos os países". A teoria de democracia exposta por Dewey ataca esse dogma.

o fato de a burguesia norte-americana e a burguesia de outros países serem mantidas pela violência e a exploração dos trabalhadores, e de guardarem em suas mãos praticamente todos os recursos nacionais não perturba. Dewey nem um pouco. Outra coisa totalmente diversa o perturba, isto é, que o povo possa usar de força contra a burguesia. Logo, cumpre que o sistema de educação seja organizado de modo a cultivar nos estudantes o tremor sagrado diante dos exploradores e um desejo de morrer obedientemente na defesa de seus interesses. Do contrário o indivíduo será acusado de descrença no intelecto ou talvez mesmo seja julgado de todo incapaz, intelectualmente. E, por falar nisso, é exatamente o que a burguesia norte-americana faz com os filhos dos trabalhadores, por meio de inúmeros testes e questionários.

Todo mundo sabe hoje em dia que a plutocracia norte-americana está travando luta furiosa pelo domínio do mundo. Tudo isso sob a máscara de liberdade e luta em prol da democracia.

Dewey dedicou atenção particular ao papel da autoridade na vida social e privada. Declara-se a favor de "liberdade" e "autoridade" ilimitada. "Todavia — acrescenta — a esfera da liberdade tem seus limites. Quando a liberdade começa a degenerar em licença, é função própria da autoridade intervir para restaurar o equilíbrio". Aparentemente, na opinião dos norte-americanos reacionários, a liberdade dos povos grego, chinês e coreano transformou-se em licença e requer a interferência "autorizada" dos Estados Unidos.

Essa citação foi extraída do Capítulo VIII de *Problems of Men*, intitulado "Autoridade e Resistência à Modificação Social" (Authority and Resistance to Social Change). Esse capítulo apareceu em 1936, como artigo. A transcrição está substancialmente correta, mas exprime uma atitude que Dewey se apressa a refutar, no parágrafo seguinte. "A fórmula — diz êle — como a maioria dos *slogans* que conquistam popularidade, deve sua voga a influência ao fato de parecer proporcionar uma solução para um problema importante, quando de fato o evita".

As forças reacionárias do imperialismo pregam abertamente a guerra contra os países democráticos e os ameaçam não só com a bomba atômica. Os cultos servidores do capital monopolístico norte-americano, ao espalhar calúnias sobre esses países e suas instituições educativas — sobretudo sobre a URSS e nosso sistema de educação — escondem seus objetivos cupidos e dão certa plausibilidade à reacionária teoria educacional dos Estados Unidos. Counts, Dewey e outros situam-se inteiramente entre os rnaís frenéticos expansionistas e instigadores de guerra. Gritam rnaís alto que seus senhores sobre a necessidade de estender a influência dos Estados Unidos ao mundo inteiro e de levar o sistema de educação norte-americano a todos os cantos do globo.

Counts e Dewey bradam sobre liberdade de educação, que a educação não deve depender dos interesses de classe; eles próprios, no entanto, participam total e completamente da política dos grupos reacionários dos Estados Unidos, tentando dar-lhe cumprimento. Para comprovar essa afirmativa, citaremos uns poucos trechos de um artigo de Counts, intitulado "Educação para um Mundo Novo" ("Education for a New World"), escrito durante a guerra. Eis o que escreveu nessa ocasião: "É à luz da situação mundial em curso que devemos conceber nosso programa educativo".

Poder-se-ia pensar que esse programa educativo se orientaria de maneira a prestar a máxima assistência na luta das Nações Unidas contra os bárbaros fascistas. Segundo Counts, porém, parece que a situação é rnaís do que favorável ao esta-belecimento do domínio dos Estados Unidos sobre o mundo, por meio da força. Eis o que escreve: "A primeira é a questão do poder. A esse respeito os Estados Unidos ocupam hoje posição ímpar no mundo e em sua própria história. Somos o rnaís poderoso membro das Nações Unidas e, quando vencermos a guerra, seremos a rnaís poderosa nação da terra. Nunca dantes

ocupamos essa posição vantajosa, e jamais estaremos em idêntica situação. Essa é nossa chance. Nunca mais ela se repetirá". Tal a linguagem imperialista de um recém-chegado "democrata" da educação. Counts prega abertamente a disseminação do sistema educativo norte-americano por todo o mundo, por meio da força armada.

A "transcrição" acima foi extraída do Capítulo I do Sexto Anuário da Sociedade John Dewey, "Mobilização dos Recursos Educacionais" (*Mobilizing Educational Resources*), publicado em 1943. As sentenças transcritas estão substancialmente corretas embora situadas em um contexto da lavra do próprio Goncharov, que omitiu várias sentenças sem a inclusão dos usuais sinais de omissão. No capítulo Counts argumenta a favor do abandono da política de isolacionismo, no mundo de após guerra, instando por que os Estados Unidos assumam responsabilidade proporcional a seu poderio, na construção de uma "paz duradoura" e na aplicação dos "princípios da Carta do Atlântico a todos os povos". Nada do que diz pode ser interpretado como um apelo em prol do "estabelecimento do domínio dos Estados Unidos sobre o mundo por meio da força". Pelo contrário, argumenta a favor da "construção de uma ordem mundial em que todas as nações possam viver em paz e liberdade". Não fala também em "nossa chance" mas em "nossa oportunidade" e "responsabilidade".

Não existe o mínimo fundamento para a afirmativa de que Counts prega abertamente a disseminação do sistema educativo norte-americano pelo mundo inteiro, por meio da "força armada". com efeito, a posição que assume em seu livro *Education and the Promise of America* é de que a educação é "sempre função de uma determinada civilização, em determinada época da história", que "nunca será um processo puramente autônomo, independente de tempo e espaço e conduzido segundo suas próprias leis", que é "uma parte integral de uma civilização tanto quanto o é um sistema político ou econômico". A seu ver a educação não é artigo de exportação.

Counts não está desacompanhado em sua pretensiosa corrida para o domínio mundial. Outros educadores escreveram e continuam a escrever nos mesmos termos. Até o estudo de línguas estrangeiras, nas escolas, é feito de maneira a servir à política do imperialismo. No Modern Language Journal essa afirmativa aparece sem reboço. No número de 1.º de novembro de 1942 dessa revista encontramos o seguinte: "Quando termi-

nar a presente guerra, nós Americanos esperamos ser líderes num mundo novo, melhor. E verdadeiros líderes devem entender as pessoas que dirigem, tanto lingüística como culturalmente".

Essa transcrição está substancialmente correta mas em seu contexto original não se pode dizer que significa o que Goncharov lhe atribui. o artigo apareceu no número da revista de janeiro de 1942.

Os princípios da educação patriótica são objeto de ataques sobremodo severos, por parte dos educadores americanos reacionários. Counts, Dewey, Phillips e outros pregam o cosmopolitismo, despejam baldes de lama e calúnia sôbre nossas escolas e as dos países de democracia popular, só porque cultivam na mocidade o amor à pátria. Os educadores reacionários cospem sôbre esse sentimento nobre, chamam de nacionalistica a educação patriótica. Essa gritaria, por parte dos criados do capital monopolístico, apenas prova que a reação norte-americana está mobilizando todas as forças — tendo em vista uma preparação ideológica para a guerra, de modo a justificar sua atividade traidora para com seu próprio país, seu próprio povo — e utilizando o cosmopolitismo como arma venenosa na luta contra uma nova ideologia progressista. Na realidade, a burguesia não pode ministrar uma educação patriótica, no momento. Patriotismo significa amor à pátria e desejo de servi-la com todas as forças. Por amor a interêsses mesquinhos e mercenários a burguesia está pronta a trair a pátria; está pronta a afogar no sangue do povo não só a própria pátria como o mundo inteiro. Os reacionários estão pondo em prática uma educação gema nuñamente nacionalista e racista.

A palavra "cosmopolitismo" tal qual usada por Goncharov, pode induzir o leitor norte-americano a confusão. Na velha Rússia e na União Soviética, até o ano de 1948, o termo tinha o mesmo significado que tem em todo o mundo ocidental, durante séculos. No enorme *Explanatory Dictionary of the Russian Language*, em quatro volumes, preparado por um grupo de homens de saber durante os anos de 1935-1940 e que foi publicado, sem revisão, até 1947, a palavra "cosmopolitismo" é definida como "opiniões e convicções de um cosmopolita", e "cosmopolita" significa "pessoa que não se considera membro de uma nacionalidade, que considera o mundo inteiro como sua pátria". A edição de 1935 do *Webster's New International Dictionary of the English Language (Unabridged)* dá prática-

mente a mesma definição: "Cosmopolita — pessoa que se sente à vontade em qualquer país; cidadão do mundo; pessoa destituída de preconceitos ou liames nacionais"

Assim era até 1948. Nesse ano, após a fundação da República de Israel, houve, parece, um ressurgimento de nacionalismo judaico, muitos judeus solicitaram permissão para deixar a pátria soviética e se reunirem a seus parentes, em sua velha pátria. A direção do Partido respondeu com um ataque selvagem contra os "anti-patriotas" e "cosmopolitas apatridas". Iniciando no campo da crítica teatral, o ataque passou logo por todo o aparelho cultural — literatura, drama, cultura e ciência. A grande maioria desses "cosmopolitas" compunha-se de judeus.

Desse episódio nasceu uma nova definição de "cosmopolitismo". E, por mais fantástico e inacreditável que possa parecer, essa definição foi incluída no novo *"Dictionary of The Russian-Language"*, publicado em 1949. "Cosmopolitismo" — tal como aqui está definido — é "uma atitude anti-patriótica burguesa, que hipocritamente aceita o mundo inteiro como a própria pátria, negando o valor da cultura nacional e repudiando a idéia de defesa da pátria". Evidentemente o Ministério da Verdade, descrito por George Orwell em 1984 (*Nineteen Eighty-Four*), e que proclama "guerra é paz", "liberdade é escravidão" e "ignorância é força", está funcionando com excelente eficiência e extraordinária perfeição na União Soviética de hoje. o Comitê Central de fato tem um braço comprido e poderoso.

É difícil descobrir como a acusação de cosmopolitismo se enquadra dentro da lógica do assalto geral de Goncharov, contra os educadores norte-americanos. Suas primeiras animadversões tinham sugerido que os americanos eram super-patriotas, orgulhosos de sua "herança gloriosa", enamorados do sistema de vida norte-americano e consagrados à disseminação desse sistema por todo o mundo — pela força armada! A única coisa que se pode dizer é que Goncharov se esforçou por fazer o que dele se esperava, muito embora isso significasse disparar em todas as direções ao mesmo tempo. É bem possível que, segundo o ponto de vista comunista, só ele seja patriota pois, independentemente de nacionalidade, faz do amor "à pátria soviética" sua lealdade suprema.

Por que Counts, Dewey e outros educadores reacionários empunharam armas contra a educação patriótica? Esse tumulto tem explicação muito simples. A reação norte-americana segue uma política intencionalmente expansionista. o Plano Marshall destina-se a subjugar a Europa aos magnatas financeiros dos

Estados Unidos. A independência nacional de certos países interfere nos planos desses magnatas. Daí o surgimento de toda sorte de "teorias" dirigidas contra a soberania de Estados e povos independentes. E os educadores norte-americanos reacionários, tal como Dewey e Counts, aderiram ao jogo. Sob disfarce de novas "descobertas" na ciência da educação, tentam impingir tolices cosmopolitas e reacionárias, para assim ajudar os monopolistas norte-americanos na consecução de sua política imperialista.

Por meio de suas asserções reacionárias, Dewey e Counts demonstraram mais uma vez a íntima ligação entre a educação e a política. A política reacionária da burguesia norte-americana não só determina o conteúdo da educação e a formação das futuras gerações dos Estados Unidos como também está sendo disseminada, por todo o globo, disfarçada em democrática.

*Afirmando que o sistema educativo e, em consequência, a teoria educativa norte-americana, são os mais democráticos, Dewey tanto falou de democracia que afinal se atrapalhou na definição do conceito de democracia, e foi forçado a admitir que não sabe o que é democracia. No Capítulo III de sua obra *Problems of Men*, declara abertamente : "Não sei exatamente o que significa democracia, minuciosamente, no complexo das relações concretas entre povos — políticas, econômicas, culturais, domésticas — no momento atual. Faça essa confissão humilhante tanto mais facilmente por suspeitar que ninguém mais sabe o que significa democracia, concretamente. Estou certo, porém, de que esse problema exige a cuidadosa atenção dos educadores-de nossos dias".*

A citação está substancialmente correta. o capítulo intitula-se "o Desafio da Democracia à Educação" (*The Challenge of Democracy to Education*) e foi publicado como artigo em 1937. Aqui Dewey luta com o problema — "como se poderá fazer a escola servir às necessidades da sociedade democrática, o sistema de vida democrático".

É inútil Dewey fingir que não sabe o que significa democracia, pois fala em democracia todo o tempo. Sabe muito bem, compreende muito bem que "democracia" à la Americana significa perseguição das organizações operárias, inquéritos sobre a lealdade dos funcionários de instituições estatais, discriminação racial e linchamento de negros, destruição da soberania de povos e países, preparação para a guerra contra a URSS e os países da democracia popular, etc. Dewey enxerga e compreende tudo-

isso muito bem. Não seria um bom servo dos monopolistas norte-americanos se não louvasse a democracia norte-americana, se não aviltasse a genuína democracia da Europa Oriental. Dewey, Counts, Kilpatrick e outros ideólogos da reação norte-americana, despejando calúnias sujas sobre o comunismo — a teoria mais avançada e progressista — procuram apresentar ao povo norte-americano um panorama deturpado do sistema de educação na URSS, que é um sistema genuinamente democrático e genuinamente humano.

Dewey, Counts e outros teóricos da educação, do mesmo quilate, travam uma batalha decisiva para a preservação da influência burguesa não só sobre a economia como também sobre a ideologia. Colocam a pedagogia inteiramente a serviço dos interesses políticos dos reacionários norte-americanos.

A descrição feita por V. I. Lenine, do professor burguês, aplica-se inteiramente a esses professores de pedagogia atômica: "... A posição social dos professores, num estado burguês, é tal que nessa profissão só são admitidos aqueles que vendem a ciência a serviço do capital, os que consentem em falar as mais inacreditáveis tolices e bobagens desavergonhadas, e tagarelam contra os socialistas. A burguesia tudo perdoará aos professores, desde que se ocupem com a "destruição do socialismo". (V. I. Lénine, Obras, Vol. XVII, p. 243).

V. I. Lenine escreveu isso em 1918, quando não existiam os países da democracia popular. É fácil de imaginar que atividade violenta a burguesia e seus lacaios eruditos desenvolvem em nossos dias, quando existe uma terra em que se constrói uma sociedade comunista, em que se realiza uma genuína democracia. E a autoridade dessa terra cresce sem cessar, aos olhos dos povos progressistas, pelo mundo inteiro.

III

INTERPRETAÇÃO

o artigo de Goncharov é típico dos intelectuais soviéticos. Não constitui exceção. É a expressão inevitável da ética do totalitarismo, no reino das coisas da inteligência. Lembra claramente os escritos dos defensores e protagonistas do regime nazista. Constitui completo repúdio da grande tradição humanista de liberdade intelectual e de um patrimônio intelectual comum. Constitui uma degradação do saber, a qual, se praticada pelo mundo inteiro, o lançaria numa nova idade média.

Não é simples dar uma explicação para o fenômeno — sem dúvida não é tão simples como muita gente supõe. Diriam alguns que Goncharov é apenas ignorante. Não se pode negar que há um fator de ignorância, na situação. Sem dúvida existe na União Soviética tanta ignorância sobre os Estados Unidos como existe nos Estados Unidos ignorância sobre a União Soviética, e provavelmente muito mais. A "cortina de ferro" funciona nos dois sentidos; temos nítida consciência de que torna extremamente difícil a aquisição de informações fidedignas relativamente à vida sob a ditadura comunista. Talvez não sejamos tão cômicos de suas consequências sobre os que ali vivem. Goncharov não tem experiência da vida numa sociedade marcada pelo mínimo grau de liberdade política ou liberdade intelectual. Portanto, pode presumir com facilidade que a "burguesia" norte-americana exerce sobre o pensamento, nos Estados Unidos, o mesmo controle que os órgãos centrais do Partido exercem na União Soviética. Não obstante, muitas de suas deturpações assumem a forma de pura invenção e, ao que tudo indica, invenção deliberada.

Outros diriam que Goncharov está cego e magnetizado por um dogma poderoso, defendido com a tenacidade da convicção religiosa. Talvez ele veja o mundo através de uma doutrina de interpretação histórica, através de um quadro de idéias e imagens que deturpa sua visão, embora ele pretenda que esclarece todas as coisas colocando-as na devida ordem. Em companhia de seus colegas e de acordo com a teoria oficial, ele pode saber, acima de qualquer dúvida, que os Estados Unidos estão no último estágio do capitalismo, e que a cultura no último estágio do capitalismo está "em estado de emaciação e depravação". Se sabe essas coisas, sua obrigação profunda, como intelectual, é procurar a prova, pois está certo de que ela existe. com efeito, olhando através dos óculos fornecidos por Lenine e Stalin, é capaz de ver muitas coisas que não existem. E a força de todos esses fatores pode ser multiplicada pelo sonho messiânico, velho de séculos, de ver a "Rússia em 1940 situada no topo do mundo civilizado, ditando leis às ciências e artes e recebendo tributo reverente de toda a humanidade esclarecida". Também pode ser multiplicada pela visão do "radiante apogeu do Comunismo" — preciosidade espiritual de todos quantos marcham sob as bandeiras que têm a estrela vermelha sobre a foice e o martelo. Pode ainda ser multiplicada pela pura fé na transcendente sabedoria e bondade de Stalin, o grande, o chefe, professor e pai das massas trabalhadoras do mundo inteiro, fé que "está além

da compreensão . E possível que Goncharov marche "pela fé. e não pela vista".

Todavia, outros dizem que Goncharov está apenas cumprindo, como "soldado leal", as ordens de seus superiores na hierarquia comunista, no Comitê Central do Partido Comunista da Pan-Union. Esses alegariam também que essa autoridade onipotente mantém a "cortina de ferro", força todo o povo soviético à ignorância, formula o dogma comunista e inculca a fé comunista. Alegariam ainda que o Comitê Central, em sua sabedoria não contestada, é responsável pelas grandes e rápidas viravoltas da política exterior que fazem da Rússia o enigma que ela é.

Essa atitude, na opinião do autor, parece a que contém maior dose de verdade.

Evidentemente o artigo de Goncharov só pode ser compreendido à luz da grande modificação da política exterior dos Sovietes, ocorrida quando a "Grande Guerra Patriótica", como os russos a denominam, se aproximava de seu fim triunfante. Para se ter uma noção dessa mudança de atitude dos Sovietes para conosco, convém recorrer à *Short Soviet Encyclopedia*, publicada em 1943. Um longo artigo anuncia que os Estados Unidos da América estão participando com seus "vastos recursos" na "luta de libertação da coalisão de estados democráticos contra a agressão fascista". Observa que "A América democrática sempre alimentou vivo Interêsse pela marcha do pensamento social progressista na Rússia", que "existem relações científicas muito íntimas entre os cientistas dos Estados Unidos da América e a URSS", e que "mais de uma centena de cientistas soviéticos são membros de sociedades científicas norte-americanas". Proclama orgulhosamente que "ocupando 7,1% do território do mundo capitalista, os Estados Unidos da América contribuem com 49% de toda a produção industrial dos países capitalistas". Eis aqui o parágrafo introdutório da seção intitulada "Cultura nos Estados Unidos da América":

"No campo da educação pública os Estados Unidos da América são dos países mais avançados. o crescimento da rede de instituições de educação pública em massa (primárias, secundárias e superiores, bibliotecas, institutos e cursos especiais de ensino técnico) que serve a várias idades e a todas as camadas da população, já se iniciara por volta de 1870. Em contraste com vários dos maiores países europeus, os Estados Unidos possuem um só sistema escolar destinado a todas as camadas da população. o crescimento em massa da escola norte-americana, dando a todos os estudantes a oportunidade de avançar da escola primária para a secundária e desta para as superiores, é indicado pelo au-

mento do número de alunos. Assim, durante o período de 1900 a 1930, o número de alunos das escolas secundárias cresceu de 630.000 para 4.740.500, e nos estabelecimentos superiores (universidades, "colleges", e escolas normais) durante o mesmo período, o número de alunos passou a 284.600 para 1.178.000".

Ter-se-ia que procurar muito, na literatura educativa dos Estados Unidos, para encontrar melhor elogio num só parágrafo. Não obstante, seis anos mais tarde um educador soviético de destaque, expressando a política assentada pelo Estado soviético, escreve um longo artigo "A Escola e a Pedagogia Norte-Americanas a Serviço da Reação", em que condena sem atenuantes todo o esforço educativo nos Estados Unidos. E isso a despeito de que, nesse período, o desenvolvimento das escolas norte-americanas venha prosseguindo em ritmo furioso. Em vez dos . . . 4 740 500 alunos nas escolas secundárias e de 1 178 000 nas escolas superiores, no ano de 1930, as cifras hoje se situam em cerca de 7 000 000 e 2 500 000, respectivamente. Em 1947 S. V. Kaftanov, Ministro da Educação Superior da URSS vangloriou-se de que "mais de 600 000 alunos recebem instrução" nos estabelecimentos superiores da União Soviética.

A grande divergência entre o artigo da enciclopédia e o de Goncharov sem dúvida resulta de medidas tomadas pela alta direção do partido. Durante os últimos meses da guerra, talvez a partir de dezembro de 1944, mas certamente a partir de fevereiro de 1945, o Comitê Central tomou uma dessas decisões não divulgadas mas fatais, que o estudioso das questões soviéticas já se habituou a esperar. Decidiu inverter a política de colaboração amistosa, com as democracias ocidentais, do período de guerra, e reavivar a política de agressão revolucionária no espírito de 1917. E isso exigiu que se reescrevessem vários capítulos da história, nos moldes tornados famosos por George Orwell, em sua célebre novela, *Mil novecentos e oitenta e quatro* (*Nineteen Eighty-Four*).

Não é difícil discernir o motivo dessa trágica medida tomada por Stalin e seus auxiliares, e que destruiu por uns tempos as gloriosas esperanças de paz mundial nascidas em São Francisco. Mas a fim de saber a verdade, devemos renunciar a qualquer veleidade e enfrentar a realidade completamente autenticada — o objetivo final do alto comando soviético não mudou desde a revolução e provavelmente não mudará durante muitos anos. Esse objetivo é a derrubada a todo custo e por todos os meios existentes de todo o mundo "capitalista", "burguês" ou não-so-viético. A direção do partido, seguindo os ensinamentos de Lénine, marcha para seu objetivo por caminhos tortuosos, por

zigue-zagues, por avanços e recuos, por engodo e falsidade, precisamente como um exército marcha para vencer o inimigo. Sempre é orientado pelo fator poder, na situação.

Mesmo antes de terminar a guerra, os membros do Polit-burgo sentiram o fato de que a posição relativa dos Sovietes, no mundo, estava sendo enormemente reforçado pelo curso dos acontecimentos. Seus triunfos no reino da diplomacia sem dúvida não foram menos brilhantes que os louros no campo de batalha. Obtiveram tremendas vitórias em Teheran e Yalta e nas salas de reunião das potências aliadas. Quando a Alemanha e o Japão capitularam, encontravam-se os soviéticos em posição que ultrapassava de muito seus sonhos mais caros.

A melhoria da situação do Estado soviético foi proclamada com a maior franqueza por Andrei Zhdanov, que vem logo abaixo de Stalin, na hierarquia do Partido, na Polônia em setembro de 1947. Como chefe da delegação soviética à reunião para a reconstituição do Comintern sob o nome de Cominform, pronunciou vigoroso e triunfante discurso "sobre a Situação Internacional". No parágrafo inicial declarou que a guerra "mudou enormemente as relações de poder entre os dois sistemas — o socialista e o capitalista — em benefício do socialismo". Passou então a documentar a afirmativa. No campo capitalista, antes da guerra, havia "seis pseudo grandes potências imperialistas (Alemanha, Japão, Inglaterra, Estados Unidos, França e Itália)". Três delas (Alemanha, Itália e Japão) "desapareceram em consequência de derrota militar". uma quarta, a França, "achava-se enfraquecida e perdera sua significação como grande potência". uma quinta, a Grã-Bretanha, "revelava-se fraca tanto nas relações militares quanto nas políticas". Restava, assim, apenas um dos seis grandes Estados, no campo inimigo — os Estados Unidos da América.

Nesse mesmo conclave na Polônia, George Malenkov, o homem que assumiu o posto de Zhdanov, após sua morte em 31 de agosto de 1948, anunciou com calma: "A sábia política exterior estalinista, adotada pelo estado soviético, tanto antes da guerra como durante a mesma, habilita-nos a utilizar devidamente as contradições existentes dentro do campo do imperialismo. Foi esse um dos mais importantes fatores de nossa vitória na guerra". E essa vitória incluía não só a derrota da Alemanha, da Itália e do Japão, mas também o enfraquecimento da França e da Grã-Bretanha. Incluía ainda a extensão do poderio soviético ao Elba, o estabelecimento das chamadas "democracias populares" na Europa Oriental, a recuperação, com juros, das perdas sofridas pela Rússia Imperial na Guerra Russo-Japone-

sa, o avanço dos partidos comunistas em quase todos os países, e a disseminação de uma situação geral de paralisia econômica, política e moral em quase toda a Europa e a Ásia. No outono de 1945, os "homens do Kremlin" tinham cabal justificativa para concluir que a história marchava em ritmo acelerado para seu lado. Resolveram tirar plena vantagem da oportunidade. E hoje mantêm domínio sobre um terço da raça humana.

A grande viravolta na política externa exigia forte ofensiva ideológica, destinada a extinguir os sentimentos amistosos para com o Ocidente, despertados pela "coalisão de Estados democráticos contra a agressão fascista" e a reviver o senso de destino revolucionário que inspirara os Bolchevistas de 1917. As linhas gerais dessa ofensiva foram traçadas por Stalin, a 9 de fevereiro de 1946. No "discurso pré-eleitoral", o "grande chefe" colocou toda a responsabilidade da guerra no funcionamento das instituições "capitalistas" e declarou que o conflito demonstrara a irrestrita superioridade da ordem soviética sobre a "burguesa" — do sistema social soviético, do sistema político soviético, do sistema econômico soviético, das forças armadas soviéticas.

A ofensiva foi publicamente lançada a 14 de agosto de 1946. Nesse dia o Comitê Central do Partido divulgou a primeira de uma série de resoluções claras e rudes, resolução essa que ordenava a toda a classe intelectual participar ativamente na batalha contra os inimigos do comunismo, no interior e no exterior do país. A resolução inicial dirigia-se a escritores e jornais literários em geral e a dois escritores e jornalistas em particular. Durante os dois anos seguintes foram baixadas resoluções semelhantes, no campo do drama, do cinema, da música, da ciência e do humorismo.

Conhecidas coletivamente na União Soviética como "resoluções sobre ideologia", todas elas ressaltavam os dois pontos levantados por Stalin, em seu discurso de 9 de fevereiro de 1946. Por um lado, exigiam a glorificação das instituições soviéticas, o "novo homem soviético" e a "grande época estalinista". Por outro lado, exigiam acusação igualmente ilimitada de tudo que fosse "Ocidental" ou "burguês". Os intelectuais receberam ordem de "se lançarem ousadamente e ataquem a cultura burguesa, que está em estado de emaciação e depravação". Foram advertidos de que "está travando-se e se travará no mundo uma batalha ideológica ferocíssima entre os dois sistemas, entre as duas concepções do mundo, entre as duas visões do futuro da humanidade". Ouviram muitas vezes que eram "guerreiros do comunismo" nessa batalha, na "linha de

frente do fogo". "A arte pela arte", a "beleza pela beleza" e o "objetivo burguês" foram condenados em termos fulminantes. Um humorista foi advertido de que "seu humor no rádio não passa de riso por amor ao riso". Até aos palhaços de circo se ordenou que dirigissem sua arte para apoiar a nova política do Partido.

Essas resoluções fizeram-se acompanhar do reforçamento da "cortina de ferro" e da redução das comunicações com o Ocidente ao mais baixo nível desde a Revolução. Os povos da União Soviética só podem ouvir os mais fracos ecos das vozes do mundo livre. Detrás do sempre vigilante cordão da polícia política, dentro desse vasto deserto intelectual em que jazem enterradas as brilhantes promessas do socialismo internacional, todos os recursos da sociedade industrial para a formação da inteligência estão sendo orientados para a construção de dois grandes mitos — um sobre a União Soviética, o outro sobre o Ocidente e particularmente sobre os Estados Unidos. É nesse panorama geral que o artigo de Goncharov pode ser entendido. E ao leitor norte-americano cabe saber que não se trata de um artigo de um homem livre ou de um intelectual independente. Pelo contrário, trata-se da expressão da política do Estado soviético, da qual não se tolera o menor desvio. A análise de centenas de artigos do *Sovietskaia Pedagogika* sobre o mesmo tema só serviria para reforçar os padrões estabelecidos por Goncharov. Na União Soviética a falsificação, como tudo mais, é monolítica. Todos que falam ou escrevem têm de dizer a mesma mentira. Isso significa que atrás da "cortina de ferro" até a atividade intelectual, a derradeira esperança da verdade, se transformou em nua arma política. Em seu sentido histórico, portanto, essa intelectualidade está morta.

Nineteen Eighty-Four (Mil Novecentos e Oitenta e Quatro) pode estar mais perto do que pensais!

ACÊRCA DO ESTUDO EFICIENTE (*)

Rui CARRINGTON DA COSTA
Do Liceu Nacional de Braga.

Julgamos não dar nenhuma novidade, afirmando que a habilidade para o estudo não é inata. Sendo assim, parecia estar naturalmente indicado que todos aqueles cuja ocupação é estudar, procurassem adquirir essa habilidade, ou fossem orientados na sua aquisição.

A verdade é que tal não sucede.

Oficialmente, é aos 7 anos de idade que a criança começa a ter uma ocupação bem definida: a de estudar. E se, mais tarde ingressar na Universidade, tal ocupação absorve-lhe, por completo, uma boa parte da sua vida, visto que a inicia ainda criança para a terminar já adulto.

Repare-se, no entanto, em que durante esses longos anos, — que em alguns cursos chegam a ser dezessete —, aprende-se tudo, exceto a estudar.

Como se compreende tal atitude?

Como se vai exigir a uma criança a habilidade de estudar com eficiência, se esta não é mais do que uma arte que se torna necessário adquirir?

A razão está, em nosso modesto entender, no significado atribuído à palavra estudar.

É que, em outros tempos, esse termo queria dizer decorar o que se encontrava nos livros, ou o que lecionava o professor. Deste modo, as palavras estudo e memorização tornaram-se sinônimas !

Infelizmente, esta confusão perdura em nossos dias, o que determina que não se procure ensinar os alunos a estudar, nem sequer nisso se pense.

Já em 1885, o famoso psicólogo Stanley Hall tinha evidenciado a necessidade desse estudo, quando mostrou que só talvez a quarta parte do tempo despendido por um estudante de 12 anos, se tornava proveitoso ao aprender uma lição difícil.

(*) Lição inaugural do ano letivo 1951-1952, proferida no Liceu Nacional de Braga.

Mais modernamente, os estudos realizados no campo da psicologia da aprendizagem foram claramente concludentes. Entre outras coisas, evidenciaram que o uso de processos científicos de estudo conduz à aquisição da arte de estudar eficientemente, e, ainda que, de início, a prática de tais processos exija esforço e paciência, pouco tempo depois torna-se habitual e agradável. Verificou-se, ainda, que quando se aprende a estudar eficientemente, adquire-se ao mesmo tempo, o gosto pelo estudo e, por conseqüência, estuda-se com mais afinco e entusiasmo.

Nasceu, assim, a necessidade de se ensinarem as técnicas científicas do estudo, a qual levou à gênese do chamado *estudo dirigido*, posto em prática em alguns países. Fundamentalmente, êle procura não só guiar os estudantes como também estimulá-los tanto nas técnicas de estudos eficaz como no pensamento reflexivo, preocupando-se, portanto, mais com a maneira como aprendem, ou seja, com o processo de aprendizagem, do que propriamente com os conhecimentos a adquirir.

Se atendermos ainda a que o estudo não se confina somente ao tempo necessário à conclusão de um curso, mas a toda a vida do homem, mais se radica a necessidade de aqueles que estudam o fazerem com perfeito conhecimento das regras psicológicas que o devem dirigir e orientar.

Compreende-se, agora, a razão por que demos a esta nossa desataviada palestra — vulgarmente designada pelo nome pomposo de oração de sapiência —, o título de "Acerca do estudo eficiente". Mas, como estudar eficientemente quer dizer aprender, e como se pode estudar sem chegar a aprender, teremos de nos referir, por vezes, para tornar mais compreensiva a nossa exposição, ao motivo ou aos motivos determinantes de muitos escolares não o fazerem eficientemente. E como somos professor, não será de estranhar que, quando vier a propósito, não resistamos à tentação de entrar pelo campo da pedagogia.

* * *

Quem estuda pode fazê-lo com fins pragmáticos ou não pragmáticos. No primeiro caso, situam-se os estudos escolares, que procuram satisfazer às exigências das escolas, dos institutos, dos liceus e das universidades, com o objetivo de alcançar um diploma final, que torne possível obter um benefício econômico. No segundo caso, o estudo tem como única finalidade a satisfação de um desejo profundo, uma ânsia insatisfeita de saber e de aprender, não apresentando como móbil fins propriamente utilitários, como o primeiro.

Ora, o que lhes vou dizer serve tanto a uns como a outros, mas mais aos primeiros do que aos segundos. E serve mais àqueles, por se fazerem os estudos escolares, sobretudo, pelos livros, folhetos ou qualquer outra forma de pensamento grafado e ser essa a modalidade de estudo a que nos vamos referir. Quer dizer: dentro dos princípios da psico-higiene e baseando-nos nos estudos científico-experimentais sobre a aprendizagem humana, vamos procurar indicar como nos podemos servir, o mais eficazmente possível, das potencialidades intelectivas quando se estuda por compêndios.

Deste modo, podem satisfazer-se não só as exigências escolares e, conseqüentemente, a obtenção de um diploma, como também, e sobretudo, atingir uma cultura capaz de auxiliar a satisfação das exigências da vida futura.

* * *

É vulgar julgar-se que qualquer local, desde que seja sossegado, sem quaisquer ruídos perturbadores, com boa luz e suficiente comodidade, serve para estudar.

Hoje, sabemos que os requisitos enumerados não satisfazem, por completo, especialmente por pressuporem imobilidade e o pensamento ter um substrato essencialmente motor, que pode ser observado, após algum tempo de concentração mental. Na verdade, durante essa concentração, manifesta-se uma necessidade imperiosa de movimento, — desde que não se lhe oponha um obstáculo específico —, que se traduz, geralmente, por um tamborilar com os dedos ou com qualquer objeto, ou por riscos e desenhos, que não são mais, afinal, do que manifestações motrizes que servem de base ao pensamento.

A escola moderna, — a escola ativa —, combate a imobilidade dos escolares, para a substituir pela liberdade de movimentos, sem a qual a aprendizagem não se torna verdadeiramente eficiente. Não é, pois, para admirar, o ter-se encontrado uma correlação bastante elevada entre a adaptação escolar e a motilidade infantil, revelada pelas escalas de Ozeretsky.

Podemos acrescentar que o professor e psiquiatra Mira y Lopez refere que grande número de crianças que consultam o médico por dificuldade de aprendizagem na escola, melhoram, pura e simplesmente, com uma educação psico-motriz. Algumas vezes, para atingir essas melhoras, basta influir nos mecanismos reacionais do escolar por meio de exercícios tendentes a adquirir um ritmo ou por certos movimentos digitais.

o bem fundado da atenção concedida nas escolas montessorianas à habilidade motriz, salta aos olhos.

Assim, o estudo deve ser feito em local onde os móveis permitam uma certa comodidade e possa haver ampla liberdade de movimentos, de forma a poderem ser satisfeitos todos os impulsos motores. Daqui se infere, naturalmente, a vantagem de o estudo se realizar em períodos curtos, em vez de largos períodos de prolongada imobilidade. Mas, por outro lado, a investigação experimental mostrou que as curtas sessões de estudo, como as de quinze minutos, ou as longas, como as de uma hora, não são favoráveis a uma rápida aprendizagem, — o que já não se dá com as sessões de trinta minutos (Pyle). Logo, os períodos de trabalho não devem ir além de meia hora, com intervalos de três a cinco minutos, desde que, durante eles, se estude sempre a mesma disciplina, e, caso se estude outra, os intervalos devem subir, preferentemente, para quinze minutos. A razão deste aumento de tempo entre os intervalos, será dada mais adiante, quando tratarmos das inibições.

Durante estes intervalos de três a cinco minutos, deve quem estuda levantar-se e passear, para que não venha a sentir os desagradáveis efeitos vasomotores do arrefecimento das extremidades e congestão da cabeça, ocasionados pela prolongada permanência na atitude de estudo.

Em conformidade com os resultados experimentais obtidos com as curvas de trabalho mental, uma sessão de estudo não deve ultrapassar quatro períodos, ou seja, duas horas, e as sessões de estudo não devem ir além de três. Ora, alguns estudantes, em vésperas de pontos escritos e mais freqüentemente próximo dos exames, estudam horas seguidas sem suspeitarem que, dessa forma, o rendimento que podem obter é mínimo em relação ao esforço despendido. Todo esse esforço, afinal, redundará numa aquisição de tal maneira precária e efêmera de conhecimentos, que a gíria escolar os denominou, muito expressivamente, "pegados com cuspo".

o local de estudo deve ainda ser bem arejado e iluminado. Quanto ao arejamento, convém saber-se que, durante qualquer trabalho intelectual, torna-se necessário inspirar mais oxigênio e expirar mais ácido carbônico do que quando o cérebro está em repouso. Ora, o aumento da quantidade de ácido carbônico existente no ar reduz a troca gasosa entre os pulmões e a diminuição de oxigênio, o que vai exercer nefasta influência, não só no sistema nervoso, como também sobre o trabalho do coração e composição do sangue.

Atendendo a que Pettenkofer considera nociva a presença no ar de 'um por mil de ácido carbônico, impõe-se um arejamento que impeça exceda essa proporção. Mais ainda: Reck-nagel e Lobsien, entre outros, verificaram que a pureza do ar exercia uma influência benéfica sobre o estado psíquico do estudante.

Deste modo, evite-se iniciar o estudo após o erguer, no quarto onde se dormiu, sem previamente o ter arejado. Mesmo que o estudo seja feito noutra compartimento, torna-se mister a sua conveniente ventilação, para que o esforço mental possa atingir plena eficácia, ou seja, diminuição de faltas de atenção e o não agravamento da fadiga.

Tenha-se sempre presente que quanto mais intenso fôr o trabalho intelectual, maior necessidade há de um bom arejamento e que em condições iguais de ambiente e temperatura, quanto mais puro fôr o ar, melhor se realizará o trabalho mental.

No tocante à iluminação, deve exigir-se os seguintes requisitos: que a luz seja uniformemente repartida, fixa, difusa e suficientemente intensa. Apesar de a luz solar não satisfazer integralmente a estes requisitos, é, naturalmente, a preferida.

Para que não se produzam sombras importunas e se aproveitem ao máximo os raios luminosos, torna-se necessário que a luz venha da esquerda, salvo se o estudante fôr, como costuma dizer-se, canhoto, caso em que deve vir da direita. Por igual forma, evite-se a luz refletida originada pelos corpos que absorvem pouca luz, como, por exemplo, as alvas fachadas dos edificios fronteiros, por ser incômoda, e até mesmo nocivo, à visão. Consegue-se reduzir este inconveniente por meio de persianas ou de cortinas de tecido fino e de côr branca ou creme claro, que, moderando a luz, a expurga, em parte, dos raios refletidos.

No caso de o estudo se fazer com luz artificial, procure-se, dentro dos limites, que ela seja suficientemente intensa, igual, o mais difusa possível, pobre em raios amarelos, sem oscilações nem brilho que deslumbre e, que, além disso, não aumente a temperatura ambiente nem possa viciar o ar com produtos da combustão.

A que mais se aproxima destas condições é a luz elétrica, que por isso mesmo, deverá ser a preferida. Não esquecer que o grau de claridade tem grande importância na atitude do corpo, — fato que, por seu turno, se vai repercutir na respiração, na circulação, etc., e, bem assim, na conservação da acuidade visual normal.

Como importa saber-se qual é a temperatura ambiente mais adequada a todo trabalho intelectual, diremos que ela deve situar-se entre os dezessete e os vinte graus centígrados. Envidem-se, pois, todos os esforços para que o local de estudo não fuja muito desses limites de temperatura, a fim de que as condições externas se tornem as mais favoráveis ao trabalho mental.

O estudante deve erguer-se cedo, visto o trabalho matutino, em geral, poder considerar-se superior dez a quinze por cento ao vespertino. Isso não quer, de forma alguma, dizer que não haja quem estude melhor à tarde e que o estudo, feito antes de adormecer, não seja o que dá maior rendimento, como veremos depois. Logo que se levante, entregar-se-á ao estudo já preparado no dia anterior. Evitar o mais possível o nefasto costume de estudar até tarde, por exigir um esforço a quem já está fisicamente fatigado e cujo cérebro, na impossibilidade de recuperar o dispêndio da energia gasta durante o dia, tende a inibir-se, o que afetará seriamente o rendimento intelectual. Mas, não só compromete o rendimento intelectual como também é causa, com a continuação, de insônias, mau humor e dificuldade de concentração, — o que reduz, indubitavelmente, a capacidade de compreender e reter.

Além disso, é de toda a conveniência que não se comece a estudar logo a seguir às principais refeições. Guardem-se, pelo menos, as duas horas que se lhes seguem, para que a digestão não seja perturbada. A razão está em que todo o órgão, quando trabalha, precisa de maior quantidade de sangue do que em repouso e o cérebro ser aquele que maior quantidade necessita para o seu funcionamento. Logo, se após as refeições, a que se segue o intenso trabalho fisiológico da digestão, se exigir ao cérebro um certo esforço, o sangue que, por virtude desse trabalho, afluiu aos órgãos digestivos, é derivado em parte para o cérebro. Daqui resultam, por um lado, perturbações digestivas, e, por outro, diminuir-se o poder de fixação e reprodução, principalmente, durante a primeira hora a seguir às refeições. Por igual forma, evite-se estudar após exercícios físicos violentos ou quando se está debaixo de fortes preocupações.

Também, durante o estudo não devemos debruçar-nos sobre o livro, nem ainda segurá-lo, como acontece quando se estuda na cama. No primeiro caso, cansam-se os músculos do pescoço e da nuca e, no segundo, os dos membros superiores. E, já que aludimos ao estudo feito na cama, não deixaremos de

verberar tão mau hábito. Entre as desvantagens de não se poderem tirar notas com facilidade, de ser difícil a consulta de livros e de cansar os músculos dos membros superiores, como já referimos, avulta a de criar-se ou acalantar-se o pernicioso hábito da preguiça.

A melhor posição para estudar é a de sentado numa poltrona ou cadeira de espaldar, com o livro colocado sôbre uma estante de mesa, que forme ângulos de quarenta a sessenta graus com o tampo da mesa onde ela está assente.

Procure-se também estudar sempre à mesma hora e no mesmo local para se manter constante regularidade nos períodos de estudo e de descanso. Desse modo, adquire-se, pela continuação, o hábito de àquela hora se entregar a essa ocupação, o que possibilita um melhor rendimento e exercer-se uma ação frenadora sôbre a possível preguiça de estudar. É, mesmo, sabido que a irregularidade nos períodos de estudos e descanso exerce uma influência nefasta sôbre a retenção e, conseqüentemente, vai favorecer o olvido.

Depois de, a largos traços, termos referido as regras de psicohigiene que reputamos mais importantes para serem seguidas por quem estuda, vamos agora dar algumas indicações baseadas na aprendizagem humana e consideradas no seu aspecto científico-experimental, para que esse estudo se torne eficiente, isto é, para que se aprenda.

* * *

Quem quiser fazer um estudo eficiente, servindo-se de compêndios, — como sucede no nosso caso —, tem que percorrer as seguintes etapas :

1º — Compreender o que se quer estudar, ou seja, assimilar o que se lê ao que já se sabe, para se tornar possível fazer a destriça entre o *essencial* e o *acessório*, que é o mesmo que dizer, encontrar o fio condutor das idéias;

2º — Reter e poder evocar o que se deve aprender do que se compreendeu;

3º — Integrar a matéria que se estuda na totalidade dos conhecimentos já adquiridos,

4º — E, finalmente, fazer-se a sua aplicação.

Para compreender-se o' que se lê, é preciso conhecer-se o significado real das palavras lidas, o que pressupõe certo domínio do vocabulário. Ora, tal não sucede, infelizmente, com muitos escolares. com efeito, a experiência tem-nos mostra-

do que grande número de estudantes não compreende bem o que lê por esbarrar com vocábulos de que não conhece o significado ou conhece-o erradamente.

Outras vezes, esse desconhecimento do significado dos termos diz respeito aos vocábulos próprios de uma disciplina, como a física, a química, a matemática, etc. Visto, de início, não os apreenderem bem, ou se o fizerem foi de maneira equívoca, torna-se-lhes impossível compreenderem perfeitamente o que leram.

Podem-se superar tais dificuldades, desde que se tenha à mão um bom dicionário da língua, ou, o que seria mais vantajoso ainda —, uma enciclopédia. A atitude de saltar por cima das dificuldades, sob pretexto de, mais tarde, recorrer ao dicionário ou à enciclopédia, merece a nossa reprovação, por poder comprometer todo o trabalho já realizado. Em face de uma dificuldade, impõe-se debelá-la, servindo-se de qualquer meio de informação fidedigna. Assim, nunca o estudante se dê por satisfeito com uma compreensão pouco clara, apenas de aproximação, devendo sempre esforçar-se para que os pontos ou passos obscuros sejam suficientemente esclarecidos.

A importância do conhecimento do vocabulário é, como se vê, manifesta, por ser dele que depende, em grande parte, a compreensão do que se lê. Não se julgue, contudo, que esse conhecimento se limita simplesmente a saber-se o significado dos termos. Isso não basta: é necessário que eles estejam associados à experiência própria e se reconheça a relação que deve existir entre esses termos e o conteúdo por eles expressado. Deste modo, qualquer novo termo, para fazer verdadeiramente parte do vocabulário, precisa de ser usado com propriedade e justeza, tanto na expressão oral como na escrita. Devemos ainda dizer que as investigações mostraram que os bons alunos apresentam uma marcada superioridade sobre os fracos no tocante às habilidades verbais ou lingüísticas, incluindo o vocabulário, rapidez e compreensão da leitura e conhecimento dos princípios da sua língua. Daqui, o considerar-se essas habilidades como um dos principais fatores determinantes do sucesso nos estudos.

Mas as pesquisas efetuadas neste campo evidenciaram, por igual forma, que, apesar das habilidades verbais estarem dependentes da inteligência, é possível, contudo, melhorar a habilidade para ler por um treino específico da rapidez e compreensão da leitura e aumentar o vocabulário por um estudo orientado no sentido da sua melhor aquisição. Logo, a primei-

ra condição para se levar a cabo um estudo proveitoso é uma boa leitura servida por um rico vocabulário.

Os ensinamentos da psicologia experimental, dizendo-nos que o material conexo ou associado e, portanto, com sentido, aprende-se com mais facilidade e não se esquece tão depressa, como o material sem sentido, vem dar força probatória ao que acabamos de expor.

Se é, portanto, de aconselhar aos estudantes que não aprendam de cor, mas sim que procurem compreender o que estudam, também a todo o professor impendem obrigações. A estes, impõe-se, ao explicar uma lição, seja qual fôr, o cuidado de, previamente, dar o significado do que os escolares têm de aprender, aclarando minuciosamente o que querem significar as palavras que eles possam desconhecer, servindo-se para tanto, sempre que possível, de exemplos e de comparações. Tenha-se presente que grande número de vocábulos usados nos livros de texto e, até pelos próprios professores nas suas lições, são desconhecidos ou mal conhecidos dos alunos, muito especialmente dos das primeiras classes. E, até, é vulgar o estudante não responder a perguntas de um ponto escrito, por desconhecer, afinal, o significado de alguns termos que eles apresentam.

Depois de se ter compreendido o que se leu, procure-se fazer a distinção entre o *essencial* e o *acessório*, por ser sobre aquele que deve incidir, preferentemente, o estudo. Consegue-se, assim, atingir a unidade lógica do que se leu, ou seja, compreender e encontrar o fio condutor das idéias, base indispensável de um estudo eficiente.

Quantos estudantes não aprendem, pela simples razão de não saberem o que devem aprender, ou — dito de outra maneira —, não saberem distinguir o *essencial* no que têm de estudar !

o *essencial* vem sempre acompanhado do *acessório* que lhe serve, por assim dizer, de pano de fundo e que possibilita dar-lhe o devido relevo. Se o estudante não conseguir distinguir esse relevo, considera tudo no mesmo plano, o que o leva naturalmente, a reter aquilo que, afinal, só tem um caráter secundário e, por isso, passageiro e aleatório. Deste modo, o estudante desperdiça não só tempo como trabalho e sofre, no final, a triste decepção de verificar que, apesar de ter estudado, todos os seus esforços foram vãos por não obter um rendimento útil.

A importância do *essencial* revela-se, igualmente, na vida profissional. Todo aquele que tiver de fazer um diagnóstico e considere entre os dados, fenômenos ou sintomas, o *acessório*-

em lugar do *essencial*, erra-o fatalmente. Ao pôr-se uma questão, se não se souber distinguir o essencial dentre os fatos ou acontecimentos que lhe deram origem, a causa estará perdida. Até mesmo a própria descoberta científica repousa, em grande parte, sôbre essa destriça. O bom médico, o bom advogado, o bom mecânico, o verdadeiro investigador, etc, são todos aqueles que sabem, entre a amálgama dos dados, fenômenos e dos fatos, servir-se do que importa utilizar. Assim, também, o bom aluno é aquele que, além de outras qualidades, consegue apreender durante a explicação do professor, ou nos livros de texto, o que é fundamental.

Dada a sua importância, impõe-se que os escolares se habituem a separá-lo claramente do *acessório*. Para tanto, é de aconselhar que dediquem algum tempo, — nem que seja meia hora por dia —, ao exercício de distinguirem o *essencial*, em passagens dos seus livros de texto. Depois, procurem concretizá-lo, dando-lhe forma oral ou escrita, para que adquira estabilidade e coesão, o que leva, ao mesmo tempo, o estudante a exercitar-se na técnica da abstração e da síntese.

Repare-se em que as repetições feitas pelos professores, quando bem orientadas, visam ao estabelecimento do *essencial* do que se quer ensinar. É que as repetições, — fase final de cada lição —, não são, como o nome parece indicar, uma iteração pura e simples dessas lições. Apesar de apresentarem, de fato, os mesmos problemas, já nelas tratados, as repetições são, no fundo, sínteses progressivas dessas lições em que se aprofundam conceitos e se vislumbra uma mais vasta rede de relações, cujo objetivo é, na verdade, valorizar o *essencial*.

Se as repetições representam, como dissemos, sínteses progressivas da matéria tratada em sucessivas lições, o exame visará a uma construção sintética de tudo quanto se estudou. Deste modo, os exercícios e chamadas de revisão, bem como as provas de exame, tanto escritas como orais, devem incidir sôbre essa síntese do estudado, que não é mais, no fim de contas, do que o *essencial*.

Conseguir-se-á, assim, que os estudantes aprendam mais e melhor e se lhes torne mais fácil e agradável a tarefa de estudar, dando-lhes, ao mesmo tempo, maiores possibilidades de poderem vir a triunfar na vida profissional que os espera.

Por outro lado, é corrente pensar-se haver mais vantagem, para bem estudar, em fazer-se a leitura em voz alta. A verdade é que por ser mais fatigante e morosa, — conforme foi verificado experimentalmente —, não compensa o possível benefício do reforço auditivo. A leitura deve ser silenciosa por

representar uma economia de tempo e de esforço e, até, levar a uma melhor assimilação do que se pretende aprender. Mas, leitura silenciosa, note-se bem, não quer só dizer que se faça sem emissão de voz, pois é preciso também que não seja articulada interiormente.

Brooks afirma que uma boa leitura silenciosa é a base de todo o estudo feito com o auxílio de compêndios. Casos há, no entanto, em que é preferível recorrer à leitura em voz alta. Quando não se compreende bem qualquer passagem do livro, é de aconselhar lê-la, vagarosamente, em voz alta e, se preciso fôr, mais de uma vez.

Faça-se, portanto, a leitura da lição, ou do que se quer estudar, de uma só vez, isto é, do princípio ao fim. Numa segunda leitura, já se procurará distinguir as idéias essenciais, as dificuldades, etc. Como há conveniência em que todas elas fiquem assinaladas, pode usar-se, com toda a vantagem, a *técnica do sublinhado*, cujas regras foram enunciadas por Smith Littlefield.

Nada têm de absoluto tais regras, que é o mesmo que dizer que qualquer poderá introduzir variantes. A técnica que nós usamos, por exemplo, difere, ainda que levemente, da daqueles autores.

Eis um apanhado das suas regras:

Não sublinhar livros, cadernos ou apontamentos que não nos pertençam. Antes de sublinhar qualquer das partes de uma passagem, leia-se toda ela tendo-se bem presente que não se deve abusar do sublinhado;

Usar o sublinhado a lápis vermelho nas passagens em que se encontrem dificuldades e que, por isso, precisam de ser vistas de novo. Quando esta indicação já não fôr necessária, deve subpassar-se-lhe um traço a lápis preto. Se o caso se dá com um capítulo, sublinhe-se a vermelho o seu título e logo que a indicação se torne desnecessária junte-se ao sublinhado um traço a lápis preto;

Traçar linhas verticais na margem das páginas para assinalar-se os passos com que se não concorde, ou susceptíveis de objeções, ou, ainda, que requeiram revisão. Desde que as dúvidas não subsistam e o assunto se torne perfeitamente claro, ponha-se o sinal de uma cruz junto aos traços verticais para significar-se que a indicação deixou de prevalecer;

Os passos essenciais que, por isso mesmo, se devem lembrar, sublinhem-se com dois traços a lápis preto.

uma outra técnica, que facilita o estudo, é a da *construção de esquemas*, quadros sinópticos, etc., por serem a imagem simplificada do que se quer estudar. Esta técnica, infelizmente, não é acessível a todos; é mesmo, podemos dizer, um processo capaz de dar o valor intelectual do estudante.

Também os que tiverem habilidade para o desenho, podem utilizá-la no estudo, como por exemplo, nas disciplinas de Ciências Naturais e História. Na verdade, o desenho facilita uma visão clara. Já Napoleão considerava um rápido esboço mais expressivo do que um longo relatório. E poetas, como João de Deus e Vítor Hugo, interrompiam, de quando em vez, as suas produções para, em meia dúzia de traços, expressarem o seu inquieto pensamento.

Em qualquer dos casos, podemos dizer que todas estas técnicas são formas de linguagem abreviadas e, como tal, tornam mais viva, pela sua simplificação, o que se pretende aprender.

Não menos importante é o hábito de repetir por palavras próprias, tanto escritas como faladas, o que se estudou. A tendência para se repetirem os vocábulos do livro de texto significa, claramente, a não compreensão do que a memória reteve. Tenha-se presente que, quando se é capaz de exprimir um conceito ou uma idéia por termos diferentes dos do livro, é porque se apreendeu bem o seu significado.

Encontrada, assim, a unidade lógica do que se leu, quer dizer, depois de se ter compreendido e de se ter assenhoreado do fio condutor das idéias, conseguiu-se vencer a primeira fase do estudo. com razão, diz Delacroix haver um íntimo parentesco entre compreender e aprender.

É evidente que, depois de se ter compreendido e captado o essencial, ou seja, a idéia diretriz do que se pretende estudar eficientemente, torna-se necessária a sua *retenção* e possível *reprodução* no momento próprio. E, assim, entramos na fase da *fixação* e *evocação*.

Começaremos por referir que os resultados da investigação experimental evidenciaram que o *método global*, isto é, a leitura de um extremo ao outro e, portanto, total do que se deseja estudar, — que deve ser considerado como um todo —, oferece vantagem sobre o *método parcial*, ou de leitura por partes, em que cada uma delas é estudada separadamente. É que no

método parcial ou *fragmentário* formam-se associações prejudiciais de ação recíproca que vão dificultar a fixação do estudado (Lottie Steffens). São as *inibições associativa e reprodutiva* a que nos referiremos mais adiante.

Outro inconveniente da memorização por partes, ou *método fragmentário*, é o fato de as primeiras idéias dessas partes serem sobreaprendidas enquanto que as restantes, — mais geralmente as do meio —, são descuidadas.

Se atendermos, ainda, a que, instintivamente, o *método parcial* é preferido, e a que as vantagens do método global não se patenteiam logo nos primeiros ensaios, convém procurar o hábito deste método, para o poder utilizar com proveito. A sua vantagem está, sobretudo, em conservar cada elemento no seu lugar e nas suas relações com os outros elementos. Mesmo, a superioridade do método é patenteada pelos atores, por o preferirem, quase exclusivamente, quando decoram os seus papéis.

Devemos ainda referir que tal método se mostra mais eficiente à medida que o nível mental de quem dele se serve é mais elevado, ou a idade cronológica aumenta, e que as vantagens do seu emprego se acentuam com a intensificação da sua prática.

Meumann aplicou os dois métodos numa escola e concluiu que o *método global* apresenta uma apreciável economia de tempo sobre o *parcial*. Verificou, ainda, que a vantagem deste método é, todavia, maior quando a recitação do aprendido se realiza depois de vários dias, do que nos casos de recitação imediata.

Conclui-se, portanto, que é preferível que o escolar use o *método global*. No entanto, quando o que se quer aprender é extenso e difícil, torna-se, por vezes, mais vantajoso usar-se uma das variantes do *método parcial*: o misto ou o *parcial progressivo*. No *método misto ou intermédio*, ideado por Meumann, começa-se por ler toda a lição, para, depois, ser fragmentada segundo as dificuldades nelas encontradas e estudar-se, separadamente, cada uma das partes, terminando-se por algumas leituras globais, com o fim de estabelecer a junção entre elas.

Já no *método parcial progressivo*, criado por Pechstein, divide-se a lição em partes para, à medida que se estuda cada uma delas, se ir fazendo, sucessivamente, a ligação com todas as outras já estudadas.

A fim de evitar-se as associações prejudiciais atrás referidas, faça-se a fragmentação do objeto de estudo, de forma que cada uma das partes se refira o mais possível a um mesmo assunto ou a uma mesma idéia, — unidades lógicas —, para cada uma delas poder funcionar como um todo. Entre o es-

tudo dessas partes interponham-se pausas de, pelo menos, dez minutos, mas preferentemente quinze, para se fugir a novas inibições, — a *retroativa* e a *proativa* —, a que aludiremos depois.

Igualmente, convém saber que as experiências de Ebbin-ghaus demonstraram a existência de uma relação entre a força associativa e o número de repetições do que se pretende fixar. o mesmo se dá com a aquisição de habilidades, segundo Piéron.

Empiricamente, já se tinha vislumbrado tal relação, por ser corrente repetir-se, com insistência, o que se quer aprender. Contudo, embora esse acréscimo de força associativa consoante aumente o número de repetições, não quer dizer, de forma alguma, que estas se façam umas a seguir às outras, por, deste modo, não se obter um bom rendimento.

com efeito, para se fixar, torna-se necessário, na verdade, repetir o estímulo, mas a eficácia dessas repetições é tanto maior quanto, dentro de certos limites, mais espaçadas forem. É a conhecida lei de Jost, precisada, depois, quanto à extensão dos intervalos, por outros investigadores. Estes verificaram que os intervalos com tempo inferior a dez minutos eram francamente desfavoráveis à fixação. Já o intervalo ótimo é superior a este tempo crítico, aproximando-se de vinte e quatro horas, mas o benefício que advém destes intervalos, a partir do tempo crítico até ao ótimo, é manifestamente insignificante (Piéron).

Podemos, pois, dizer que os intervalos, ou pausas, não inferiores a dez minutos, entre a repetição dos estímulos, favorecem a atividade inconsciente chamada *fixação*, e que esta se prolonga após ter terminado o trabalho consciente.

Quem estuda deve, por conseqüência, saber que as repetições só têm um valor verdadeiramente eficaz desde que entre elas se estabeleçam intervalos, nunca inferiores a dez minutos.

Mas, como poderemos nós, depois de bem lida e bem compreendida uma lição, saber se a fixamos?

É pela *evocação*, ou seja, pela reprodução do aprendido, que poderemos certificar-nos. Apesar de tudo, a *evocação* não é o melhor índice de *retenção*, pois que lhe leva vantagem a *re-cognição*, isto é, a sensação do já conhecido. com efeito, verificou-se, pelas experiências sôbre a aprendizagem de uma série de termos, que o número dos que se reconhecem, ou seja, que se distinguem entre os que ainda não são conhecidos, é, geralmente, quatro vezes superior ao número daqueles que é possível evocar. Até mesmo a *reaprendizagem* é, em muitos casos, melhor índice do que a *evocação*.

Seja-nos, agora, permitido, pelo seu a-propósito, fazer mais uma pequena digressão pelo vasto campo da pedagogia.

Quando um aluno confessa ao professor, durante uma chamada oral, ou durante a prova de exame, que sabe mas não se lembra, — como tantas vezes sucede —, ao professor compete certificar-se da veracidade daquelas palavras, servindo-se da *recogmção*. Esta se faz apresentando, entre outras, a resposta correta à pergunta formulada. Se ela fôr reconhecida, há grande probabilidade de o aluno ter dito a verdade. A seqüência do interrogatório dará, ainda, possibilidades de verificação.

Tal atitude da parte do professor evidencia, até, um espírito bondoso, — uma das qualidades rmais relevantes, em nossa opinião, que deve possuir todo o professor. Na verdade, as experiências laboratoriais mostraram ser possível, por vezes, reconhecer-se palavras que haviam sido lidas incorretamente. Isto é o mesmo que dizer que um traço mnésico impreciso, incapaz de levar a uma reprodução perfeita, torna, no entretanto, possível uma *recogmção*.

Devemos confessar que a prática nos tem mostrado que os estudantes, em tal emergência, não costumam mentir.

Diremos ainda que, como a *reaprendizacjem* pode ser, como atrás afirmamos, um bom índice de fixação, é de aconselhar que o professor faça nas primeiras aulas, ao iniciar o curso, uma revisão, quer dizer, foque o *essencial* da matéria aprendida no ano anterior. Depois, por um exercício escrito e até chamadas orais, ser-lhe-á possível, tendo em linha de conta as notas obtidas no ano transato, fazer uma idéia da capacidade retentiva da massa discente que lhe está confiada.

Tal atitude auxiliará o professor no conhecimento dos seus alunos e, conseqüentemente, a compreendê-los melhor. Isso não é rmais, afinal, do que o princípio básico de toda a função docente : — conhecer os estudantes para bem os compreender.

Mas a investigação experimental mostrou, também, que a *evocação* é um processo penoso e verdadeiramente fatigante, e que basta o esforço evocativo, continuado, transpor o limite de trinta segundos, para que a *evocação* se tome cada vez mais teimosamente esquiva. Forçando-se esta possibilidade evocativa, tende a aparecer uma inibição, que é chamada *paradoxal* (1), conforme a designa a escola de Pawlow. Quer dizer:

(1) Para se compreender bem essa inibição, diremos que a escola de Pawlow lhe dá o nome de *paradoxal*, em virtude de a intensidade do estímulo que a determina, em vez de servir de incitiimento à ação, como seria de esperar, a inibe.

Há, na verdade, um paradoxo.

quanto maior fôr a intensidade do estímulo, maior será a inibição e, portanto, mais difícil se torna a evocação. Isso não significa que, mais tarde, o que se desejava evocar não surja espontaneamente no campo da consciência.

Por isso, quando se dá qualquer dificuldade evocativa, — salvo se tal dificuldade, a partir de um dado momento, afetar sempre os mesmos fatos, caso esse a que adiante nos referiremos —, torna-se necessário aprender a *evocar* o que se estudou. Para esse fim, comece-se por fazer pequenos esforços evocativos, com curtos intervalos de repouso. Se tal não der resultado, procure-se, por perguntas semelhantes ou relacionadas com o assunto da *evocação* estimular, por irradiação, a zona dos centros que condicionam a resposta. Estão também naturalmente indicadas as conversas e até pequenas discussões sobre o assunto do estudo feito, para desta forma, facilitar-se a *evocação*.

Mas, não é só quando se manifesta qualquer dificuldade evocativa que deve fazer-se esta aprendizagem. É que não basta saber aprender : torna-se também necessário aprender a evocar o já sabido.

Quantos alunos, nas chamadas orais das aulas ou nas próprias provas de exame, não mostram a extensão dos seus conhecimentos por não terem aprendido a evocar, ainda que tivessem sabido aprender!

Do exposto ressalta que tem mais importância para o ato de aprender rememorar as idéias básicas do que se leu, ou seja, exercitar-se na *evocação* do aprendido do que propriamente relê-lo. Mesmo, exercitar-se a capacidade evocativa com frequência, em relação a uma dada matéria de estudo, é reduzir, em parte, as probabilidades do seu esquecimento.

É, por isso, que nas experiências laboratoriais sobressai a vantagem de se intercalarem, entre as leituras do que se pretende reter, recitações que devem ser auxiliadas nas falhas e corrigidas nas deficiências — *método das recitações* (Witasek).

Este método pode ser usado logo após as primeiras leituras ou quando se deseja recordar o considerado como esquecido. o seu valor está em as recitações serem, a par de exercícios de *evocação*, cujo valor já exalçamos, um verdadeiro meio de informação e de verificação. É que, por meio delas, se vai fazendo o conhecimento sucessivo e imediato dos resultados do estudo, o que possibilita uma distribuição mais eficaz do esforço a despender. Como se vai tendo consciência do que se sabe e do que falta ou está deficientemente sabido, pode consagrar-se

menos tempo de estudo ao aprendido e despender mais com o que se tem ainda a aprender. Apesar de tudo, o método não se mostrou eficiente quando usado por crianças muito novas.

Daqui se infere uma regra que importa conhecer, quando se estuda: a aprendizagem repousa sobre a repetição do que se lê com intervalos de dez minutos entre essas repetições e sua reprodução controlada pela consulta do livro do texto.

Dest'arte, o estudante começará por ler toda a lição para, decorridos dez minutos, fazer uma nova leitura, durante a qual se servirá da *técnica do sublinhado*. Em seguida, esforçar-se-á por reproduzir, por palavras suas, o que deve aprender do que leu, recorrendo, sempre que julgue oportuno ou necessário, ao livro de texto, e auxiliando-se do *sublinhado*. Esta possível utilização do compêndio tem por fim evitar as reproduções defeituosas ou erradas, que, por virtude da *inibição associativa*, a que adiante nos referiremos, pode impedir a constituição de reproduções e associações verdadeiras.

Também a *evocação* mostra-se, geralmente, rebelde quando se está emocionado. Na verdade, como a hiperexcitação dos centros subcorticais determina, por indução recíproca (2), a inibição das células corticais, — *inibição paradoxal* —, as emoções, visto não serem mais do que excitações subcorticais intensas, determinam essa inibição. É o que acontece, por exemplo, quando se tem de prestar provas de exame. Como se está dominado pelo vivo Interêsse de fazer boa figura, o que leva ao receio de não se sair bem, dá-se uma redução do poder evocativo, motivado por aquela *inibição paradoxal*. Evite-se, portanto, fazer insinuações ao examinando, como estas ou outras semelhantes, antes das provas de exame: "agora vê lá como te portas", "sempre quero ver se não te mostras à altura", "se não te saíres bem, tens que te haver comigo". Essas insinuações exaltando aquele receio de não se sair bem, aumentado, ainda, pelo medo da própria prova, vão frenar a capacidade evocativa por efeito daquela inibição. As conseqüências podem ser nefastas, se o examinador não se servir da recognição, que, como já referimos, é um bom índice de fixação.

As emoções não só frenam o poder evocativo como entram também, pelo mesmo mecanismo, a aprendizagem. Alexander-Schafer, com os estímulos-choque, assim o mostrou, e Yerkes

(2) A indução recíproca que se processa na córtex cerebral, tem por fim evitar a irradiação das inibições e excitações, formando para tanto uma zona inibitória ou de excitação, conforme o caso, à volta dos respectivos focos que se formem.

e Dodson também verificaram essa dificuldade de aprendizagem nos irracionais, quando emocionados. Tal verificação veio evidenciar o valor precário da *pedagogia do medo*, que, por se basear em ameaças e punições corporais, determina estados emotivos, que, por seu turno, vão diminuir a possibilidade de aprendizagem.

Por outro lado, a *excitabilidade paradoxal* das células corticais, — fase paradoxal da reação do sistema nervoso _____, faz que os estímulos mais intensos se tornem ineficazes para provocar as reações adequadas. Estas são, pelo contrário, obtidas com estímulos maiores, donde ser lógico inferir que, na prática educativa, muitas vezes se podem obter melhores resultados usando-se a paciência e a brandura do que recorrendo-se à coação e à violência. Já na fase *ultraparadoxal* dá-se a inversão do efeito dos estímulos condicionados, quer dizer, os inibitórios atuam como excitantes e estes como inibitórios. Estão neste caso as *crianças difíceis* ou *crianças problemas*, que tendem a fazer o contrário do que se lhes ordena. É o chamado *negativismo ativo* (3), que também pode ser observado em alguns enfermos mentais, nomeadamente nos esquizofrênicos.

Mas, como o poder evocativo pode ser atingido por duas inibições, que se apresentam geralmente juntas, denominadas *associativa* e *reprodutiva*, há toda a vantagem em serem conhecidas de quem estuda, para as poder evitar. Falemos, pois, um pouco a tal respeito.

Experimentalmente, verificou-se que se uma imagem, que designaremos por A, estiver associada a um grupo de imagens que podemos designar por B, para formarem AB, e se procura novamente associar a imagem A a um outro grupo que representaremos por C, a reprodução deste novo grupo AC, não é perfeita por esta associação ser feita dificilmente. Diremos, neste caso, que se deu uma *inibição associativa*. Ao mesmo tempo, a primeira associação AB, debilita-se, dando lugar a um decréscimo na sua retenção porque ao se fazer a segunda associação AC, deu-se a *inibição reprodutiva* (4).

(3) o negativismo pode ser ativo ou passivo. o primeiro, — que também é conhecido por negativismo do mando —, caracteriza-se por o indivíduo executar exatamente o contrário do que se lhe ordena. No segundo, — negativismo passivo —, o indivíduo encerra-se no mutismo, na imobilidade, na ausência de espontaneidade e resiste às ordens que lhe são dadas. Note-se que Bleuler verificou a existência, na criança, de um negativismo normal.

(4) Os alemães, como Frobes, usam "assoziativen Hemmungen" (inibições associativas) para designar a "generative oder Bildungshemmung" inibição generativa ou de formação) e a "effektuelle oder Erfolgshemmung"

com um exemplo, o exposto ficará, talvez, mais compreensível. Se se aprender o alfabeto latino e o alemão, ou gótico, simultaneamente, associam-se ao mesmo som dois sistemas diferentes de sinais óticos, o que determina uma diminuição do poder evocativo quando se procura reproduzir qualquer das associações, ou seja, verificam-se as *inibições associativa e reprodutiva*.

A inibição associativa evidenciada experimentalmente por Müller e Schumann, em 1894, explica por que é mais fácil aprender-se qualquer coisa de novo do que corrigir-se uma errada aprendizagem. Pela mesma razão, os vícios contraídos, ao aprender-se uma língua, ou ao adquirir-se uma habilidade, tornam-se de difícil correção. Assim, por exemplo, procure-se no ensino da ortografia, que os alunos não cometam erros no ditado. Desse modo, não se formam associações prejudiciais de difícil correção, por já se não esbarrar com a *inibição associativa*. É de aconselhar, portanto, o ensino da ortografia dos termos desconhecidos ou considerados desconhecidos, antes de serem ditados.

Em virtude da mesma inibição, deve considerar-se antipedagógica e, portanto, de verberar a atitude de alguns professores levarem os alunos, por meio de sugestões, a cair no erro, para em seguida evidenciarem esse erro e ensinar-lhes a resposta correta.

Já se pode apreender, agora, a importância das associações que se verificam no *método de memorização por partes*, ou *método parcial*, que atrás referimos. com efeito, neste método, têm lugar duas associações: uma entre o princípio e o fim das idéias de cada uma das partes, quando se procura fixá-las, e, a seguir, outra entre o fim das idéias de cada parte e o princípio das da seguinte, quando se quer reter a totalidade das idéias dessas partes, ou seja, o *todo*. Como o fim das idéias de cada parte entra nas duas associações, resulta fazer-se a segunda associação com certa dificuldade, — *inibição associativa* —, mas quando se realiza a segunda, debilita-se a primeira, — *inibição reprodutiva*.

Por igual forma, já se pode compreender porque convém que no *método das recitações*, estas sejam auxiliadas nas falhas

(inibição de efeito ou de consequência). Os italianos — Gemelli, etc. — seguem os alemães, pois consideram a "inibizione associative" que compreende o "impedimento generativo" e "impedimento effettivo". Já os americanos, como McGeoch, preferem dizer "associative inhibition" (inibição associativa) e "reproductive inhibition" (inibição reprodutiva). Como se vê, é a nomenclatura americana que nós seguimos.

e corrigidas nas deficiências pela consulta do livro. Foge-se, assim, às associações prejudiciais que, por virtude da *inibição associativa*, vêm a ser de difícil correção.

Devemos ainda dizer que Laura Steffens encontrou a *inibição associativa* no domínio das adaptações motrizes.

Do exposto, será lícito inferir que a nossa vida representativa está seriamente ameaçada ou até mesmo se tornará impossível pela ação das inibições resultantes do enlace dos elementos. Na verdade, como poderia, por exemplo, a criança aprender a falar, se a *inibição associativa* se fizesse sentir, como era de supor, quando as mesmas letras e as mesmas sílabas entrassem em palavras diferentes?

Felizmente, tal não sucede, pois, além das associações elementares ordinárias, forma-se outras, chamadas *complexos*, — em nada iguais aos da psicanálise —, que, por seu turno, se podem associar entre si. Ora, as experiências de Frings mostraram que no curso normal das nossas imagens, em que predominam *complexos*, não se manifesta a *inibição associativa*. E é bem compreensível que assim seja, se atendermos a que os *complexos* têm como característica aprenderem-se *como um todo* e, depois, evocarem-se, também, *como um todo*.

A criança consegue, portanto, aprender a falar, porque vai formando, por sua ordem, *complexos* de sílabas, de palavras e de proposições, associáveis entre si para formar novos complexos, os quais constituem *todos* invulneráveis àquela inibição. No entretanto, esta invulnerabilidade tem limites. De fato, as experiências de Frings, mostraram, também, que se os *complexos* se formam em estado anormal de forças, como se dá no estado de fadiga, evidencia-se logo a *inibição associativa* e a *reprodutiva*, devido à atenção se fixar separadamente em cada uma das partes, em vez de incidir sobre o *todo*.

o que acabamos de expor leva a compreender melhor por que razão o material conexo ou associado, ou seja, com sentido, se aprende com mais facilidade e não se esquece tão depressa como o material sem sentido, conforme dissemos atrás. com efeito, o material com sentido não é mais do que um caso particular de associação de *complexos*.

A importância dos *complexos* é manifesta. Para Wood-worth, a habilidade consiste, em grande parte, na formação de *complexos* de grande amplitude. E Lindworky pensa que os *complexos* põem problemas completamente novos no estudo da memória e que talvez daí resulte ter-se de reconstruir uma nova doutrina dessa função mnésica, posto que seja provável só se perceberem, em geral, as impressões sob a forma de *complexos*.

A *evocação* pode, ainda, por vezes, apresentar-se, a partir de um certo momento, rebelde para um determinado número de fatos, sempre os mesmos, — o que leva a supor a existência de conflitos mentais, que se torna preciso resolver. Neste caso, consulte-se um médico, que esteja familiarizado com a psicologia profunda, ou então, — e isto seria preferível —, recorra-se a um psicanalista, para que tais conflitos possam ser solucionados.

Mas, como o estudante precisa não só de aprender como também não olvidar, procuremos delimitar a causa de tal olvido, para que, pelo seu conhecimento, possa evitar-se, dentro dos limites realizáveis, a sua ação.

Começaremos por referir que o esquecimento, visto pelo lado biológico e dentro de certos limites considerados normais, apresenta-se como uma necessidade. Chega-se, diz Ribot, ao resultado paradoxal de uma condição da memória ser o esquecimento, e Piéron, por sua vez, afirma que nós, felizmente, esquecemos. Se assim não fosse, a aquisição de conhecimentos teria um limite que não se poderia transpor.

Repare-se, no entretanto, que olvidar quer dizer incapacidade de evocação voluntária e nunca esquecimento total, absoluto, que, em nossa opinião, não se dá. Freud e os psicanalistas assim o mostraram e até o julgado completamente esquecido pode revelar-se durante o período de delírio, de agonia ou em qualquer estado anormal de exaltação. Tal é o caso, entre tantos outros que poderíamos referir —, relatado por Carpenter. Um homem, em consequência de um traumatismo craniano, perdeu os sentidos. Durante esse estado, começou a exprimir-se, corretamente, na língua do País de Gales, que já havia trinta anos não falava e, por isso, supunha-se totalmente esquecida. Contudo, após o completo restabelecimento, não foi capaz de proferir qualquer palavra desse idioma.

E, com o envelhecer não afloram recordações da infância que, anteriormente, não era possível evocar? (lei de regressão de Ribot).

Também o esquecimento, segundo as conclusões a que chegaram os investigadores, não é propriamente a consequência da lenta deprecação da substância orgânica onde se gravaram e se conservam as recordações, — teoria fisiológica da memória —, nem tão-pouco o desuso é a principal causa do olvido, como se pensava. Na verdade, essa teoria fisiológica recebeu os ataques mais decisivos, em 1896, da parte do filósofo Bergson, que a considerava incoerente e pouco concordante com as realidades da psicologia patológica. Desta maneira, êle denuncia

a explicação materialista do olvido que tinha tomado forma com a teoria dos engramas e outras similares. Poucos anos depois, 1906, — Pierre Marie faz coro com Bergson. E, mesmo cientistas, como Ebbinghaus, Meumann, Freud e tantos outros, mostraram que, dentro dos conhecimentos da biologia, não era possível explicar a memória mental por fenômenos puramente orgânicos.

Quanto ao fato de o desuso ser a principal causa do esquecimento, objeta McGeoch que, durante esse período, a curva de retenção nem sempre desce, como seria de esperar, mas pelo contrário, às vezes sobe como ocorre no fenômeno de reminiscência de Ward-Howland e que o esquecimento pode evidenciar-se durante a própria prática evocativa, o que vai de encontro a tudo quanto poderia esperar-se. Está neste caso a extinção das respostas condicionadas quando solicitadas com excessiva rapidez e freqüência — *inibição paradoxal*.

o que se pode dizer é que o olvido tem a sua gênese em múltiplos fatores, — a alguns dos quais já nos referimos —, sobressaindo entre eles a *inibição retroativa*, ou simplesmente *retroação* (5), como usam dizer os americanos. Esta patenteia-se por um decréscimo de retenção do que se pretende aprender, quando se lhe segue uma nova atividade mental. Quer dizer: o olvido depende, especialmente, de interferências ocorridas durante os períodos ou intervalos de retenção. Ocupemo-nos, pois, dessas interferências, ou seja, da *inibição retroativa*.

Em 1894, com Münsterberg e Bigham, são dados à estampa os primeiros trabalhos em que se aflora o fenômeno psicológico, a que mais tarde se deu o nome de *inibição retroativa*. No entretanto, é só em 1900 que aparece, devido às investigações experimentais de Müller e Pilzecker, o primeiro estudo sistemático sobre este fenômeno, por eles denominado "rückwirkende Hemmung" e traduzido por *inibição retroativa*, ou mais simplesmente, *retroação*.

Mas, foram ainda precisos mais dezoito anos para que se imprimisse a primeira obra baseada na investigação experimental, em que se reconheceu a importância da retroação na gênese do olvido. o seu autor foi Foucault, que afirmava nos seus trabalhos, "que o que motiva o esquecimento não é o tempo mas a maneira como êle é preenchido", e considerava o olvido "como um caso particular de concorrência de estados psíquicos que se

(5) Também se designa esta inibição, ainda que com menos freqüência, por *interferência retroativa*. Foucault chamou-lhe *inibição regressiva* e Gemelli usa igualmente "inibizione regressiva".

reduzem à inibição regressiva, isto é, ao recalque do que se acaba de fixar por estados psíquicos que se lhes sucedem na consciência".

O interesse crescente pela *retroação* manifestou-se, sobretudo, a partir de 1925, com a publicação de grande número de investigações experimentais, que procuravam elucidar a sua ação na aprendizagem. Não é, pois, de admirar que Britt, em 1935, ao passar em revista a literatura publicada sobre esta inibição desde 1900 até 1934, refira um total de mais de quarenta investigações dadas à estampa, e que Swenson, continuadora da obra de Britt, enumere perto de oitenta desses trabalhos, publicados entre 1935 e 1940.

Se atendermos a este elevado número de publicações, valorizadas ainda pela diversidade das condições em que aquelas investigações se efetuaram, temos de convir no significado e importância da *inibição retroativa* relativamente ao estudo da *retenção* e, por consequência, ao da psicologia da aprendizagem. Na verdade, assim é, por tais investigações terem levado ao convencimento de que esta inibição é a maior e, talvez, a fundamental causa de todo o olvido (McGeoch, Underwood, Stor-ring, van Omer, Hunter, etc.).

A *inibição retroativa* processa-se em cada estudante de uma forma peculiar, por ser função da idade, do grau de inteligência e duração da atividade interpolada. Dentro da mesma idade cronológica, a inibição diminui à medida que o nível mental aumenta. Nos normais e subnormais, aumenta pouco, mas regularmente, desde que se prolongue a duração da atividade interferente. Já nos supernormais, intensifica-se com a duração dessa atividade, mas só durante os primeiros oito ou dez minutos, conservando-se, depois, constante (M. Florence-Lahey).

De uma maneira geral, pode dizer-se que a intensidade da *retroação* aumenta à medida que a atividade interferente mais se assemelha à atividade original no conteúdo, na forma, no significado e no método de apresentação (Robinson, Skaggs). Não obstante, quando se atinge um certo grau de acentuada semelhança entre as duas atividades, — a original e a interpolada —, a *retroação* tende a diminuir com o aumento dessa semelhança. Quer dizer : a *inibição retroativa* é menos intensa desde que a atividade interferente seja muito idêntica ou bastante diversa da original e que a matéria de estudo seja apresentada por forma dissemelhante, como, por exemplo, por vias sensoriais diferentes: a visual e, depois, a acústica, ou vice-versa (Nagge).

Por igual forma, a *inibição retroativa* acentua-se à medida que o esforço despendido na atividade interferente aumenta.

Logo, uma leitura que se compreende com facilidade tem um menor poder inibitório do que a resolução de um problema difícil, ainda mesmo que a leitura e o problema incidam sobre assuntos completamente diversos dos que formam a atividade inicial. Por outro lado, começa a fazer-se sentir menos quando se aumenta o intervalo entre o estudo inicial e o interpolado.

Também quando o objeto de estudo é ou se torna agradável, está menos sujeito à *retroação* do que quando é indiferente ou desagradável (Polman, O'Kelly e Stekle). Daqui se infere, naturalmente, que uma das razões por que se retém melhor o que se estuda de boa vontade, com agrado, enfim, com certo interesse, é esse estudo ser pouco afetado pela retroação.

A *inibição retroativa* pode ainda verificar-se enquanto se realiza o trabalho intelectual, e, nesse caso, toma o nome de *inibição retroativa interna*. Para tanto, basta que as partes do que se estuda, ou do que é ensinado pelo professor, sejam semelhantes. Há, por isso, uma maior probabilidade de recordar uma data histórica, se logo se estudarem, ou ensinarem, os fatos a ela referentes, do que se lhe seguirem novas datas. Também, nas línguas estrangeiras, uma lista de palavras semelhantes, tanto na grafia como na pronúncia, é mais difícil de reter do que quando entre elas não existe tal semelhança. É, ainda, de esperar uma maior interferência quando se procura fixar $3 \times 6 = 18$ e depois $3 \times 7 = 21$ do que quando a seguir a $3 \times 6 = 18$, se quer reter $4 \times 7 = 28$, por, nas duas primeiras operações, entrar o mesmo algarismo, — 3 —, e os seus resultados aproximarem-se mais do que entre a primeira e a terceira dessas operações.

Dessa interferência resulta uma menor retenção desses fatos matemáticos, o que representa mais um argumento contra o ensino tradicional da tabuada, que, como é sabido, se fazia e, infelizmente, ainda hoje se faz, ensinando a combinação seguida sempre do mesmo dígito com os outros, dentro de cada uma das quatro operações, a que vulgarmente se chama aprender a casa dos dois, dos três, etc.

Verificou-se, ainda, que quanto mais aprofundado for o estudo, menos sujeito está a interferências, donde haver toda a vantagem em o estudante não o realizar de uma maneira superficial, ou à pressa, porque, desta forma o estudado poderá ser rapidamente esquecido. O mesmo sucede no decorrer da explicação dada pelo professor na classe. Assim, se reconhecer que não lhe é possível, dentro do tempo que lhe resta de aula, desenvolver um tópico difícil da lição, é de aconselhar fazê-lo em outra, quando o tempo for suficiente. É que o fraco desenvol-

vimento de idéias apressadamente apresentadas tem todas a» probabilidades de interferir no que foi retido na primeira parte da explicação.

A *inibição retroativa* é, no fundo, de observação corrente. Todos já têm notado, — e todos podem verificá-lo —, ser mais fácil, quando se encarrega alguém de incumbências semelhantes ou idênticas, esquecer-las, do que quando são completamente diferentes; é mais difícil fixarem-se séries de números, formados por algarismos iguais, mas dispostos por ordem diferente, do que de números em que não entram os mesmos algarismos.

Se, como acabamos de ver, a *retenção* do estudado pode ser afetada pela *inibição retroativa*, ocorre perguntar se, nas mesmas condições, a *reconhecimento* não o é igualmente. As experiências de Heine, realizadas em 1914, levam a uma conclusão negativa. Não obstante, os trabalhos posteriores de Lund, Gibson, McKinney e Zangwill permitem afirmar que a *reconhecimento* é, de fato, atingida por aquela inibição, mas num grau muito menor do que a *retenção*. Tal não é de admirar se atendermos ao que dissemos sobre a eficiência da *reconhecimento*. Surge, desse modo, mais um argumento a favor da sua utilização pelo professor, como já acentuamos, durante a sua atividade docente.

Não é só o que se teve em vista aprender que sofre um decréscimo de retenção quando, a seguir, se inicia um novo estudo — *inibição retroativa*. Também aquela atividade primigênia interfere, no sentido de modificar os traços dessa atividade posterior, dando lugar à denominada inibição proativa, ou pro-ação. É evidente que a *inibição retroativa* e a *proativa* têm uma ação recíproca: logo que se manifesta a primeira, a segunda tende a evidenciar-se, desde que, claro está, a atividade interferente tenha por finalidade aprender. É que a *inibição retroativa* é determinada por qualquer atividade mental que se siga imediatamente ao estudo, ao passo que a *inibição proativa* só se manifesta quando o objetivo daquela atividade é aprender.

o diminuto número de investigações e, portanto, a falta de dados objetivos sobre a *pro-ação*, faz com que, segundo Underwood, se não conheça bem a responsabilidade que lhe cabe na causa do olvido. Pelo mesmo motivo, as variáveis determinantes desta inibição, bem como o fundamento da sua teoria, são, naturalmente, considerados os mesmos da *retro-ação*.

Agora, já é possível compreender-se a razão por que os intervalos inferiores a dez minutos entre as leituras do objeto de estudo eram como tivemos ocasião de referir, francamente desfavoráveis à fixação (Piéron). Por igual forma, poder-se-á facilmente apreender o significado dos intervalos de dez minutos

entre as aulas do ensino liceal. Estes intervalos não só têm por fim estabelecer descansos, como também, e sobretudo, evitar a inibição *retroativa* e a *proativa*.

Sendo assim, impõe-se que os intervalos sejam respeitados pelos professores, não dando início a exercícios escritos, logo que os alunos saiam das aulas. Além disso, devem suspender toda a atividade docente e mandar retirar da sala de aula os alunos, logo que se faça ouvir o sinal de saída. Aos escolares cumpre, também, respeitar esses intervalos, não os aproveitando para estudar, como infelizmente acontece, quando estão para ter algum ponto escrito ou quando esperam ser chamados à lição.

Estas inibições explicam-nos por que razão as crianças instáveis esquecem rapidamente. Como têm uma atenção dispersa, que as leva a interessarem-se por tudo quanto pode ser captado pelos seus órgãos Sensoriais, os períodos intercalares estão plenos de atividades interferentes.

Por virtude do que acabamos de expor, o aluno deve procurar sempre, quando interrompe ou termina o estudo de uma disciplina, não iniciar o de outra sem que tenha decorrido um intervalo de tempo, que, em nossa opinião, se poderá fixar entre dez a quinze minutos, mas preferentemente quinze, por ser este o limite além do qual verificamos que esta inibição, praticamente, não se faz sentir. E, caso continui logo o estudo ou diminua o intervalo para menos dos quinze minutos, — o que não é por forma nenhuma de aconselhar, pelos motivos expostos —, deverá escolher o de uma disciplina muito diferente ou muito semelhante à do estudo inicial e que seja, além disso, muito mais fácil do que esta.

Como já vimos, o esquecimento depende, principalmente, de interferências ocorridas durante os intervalos de *retenção*. Logo, o estudo feito à noite, precedendo o sono, afigura-se que devia ser muito proveitoso, por não estar sujeito a essas interferências. Na realidade, as investigações experimentais de Jenkins e Dallenbach, bem como as de Spight, von Omer e, posteriormente, as de Graves, assim o mostraram, pois delas se conclui que o sono que se segue ao estudo impede, por completo, a rápida descida da curva de *retenção*, ao mesmo tempo que só lentamente o esquecimento começa a dar-se. Deste modo, a matéria de estudo é bem retida por largo tempo.

É, pois, de aconselhar que se estude antes de ir para a cama, mas, — ... lá vem o eterno mas —, não se deve prolongar o estudo pela noite adiante, como já antes acentuamos, nem tão-pouco tentar vencer o sono quando este começa a se fazer sentir. Tenha-se bem presente que nada é mais prejudicial

para a *retenção* e *evocação* voluntária, do que não dormir o bastante e não haver o preciso repouso cerebral. Reduzam-se as horas que devem ser consagradas ao sono e a eficiência evocativa sofrerá logo uma redução apreciável. Por isso, desde que um estudante esqueça facilmente, investigue-se quantas horas destina ao sono e como dorme, se tem pesadelos e se sente sono durante o dia.

Deve ter-se, apesar de tudo, em linha de conta, que há escolares que, quando estudam de manhã, a fadiga a custo se revela, ao passo que se dá ao inverso quando estudam de tarde ou à noite. com outros, dá-se exatamente o contrário. E já que nos referimos à fadiga, julgamos de toda a conveniência conhecerem-se os seus sinais premonitórios.

A fadiga motivada pelo estudo é, predominantemente, nervosa e manifesta-se por sinais subjetivos e objetivos. Dentre os primeiros, destacam-se as sensações de cansaço, aborrecimento, depressão, mau-humor, irritabilidade. Quanto aos segundos, sobressaem a frialdade das extremidades, a congestão da face e dos ouvidos, um leve tremor das mãos que impossibilita a precisão dos movimentos delicados e, finalmente, tendência para o sobressalto quando se produz um estímulo inesperado.

Mas, pela *fixação* e *evocação*, não se vai além, por assim dizer, de um armazenamento de idéias prontas, na verdade, a serem utilizadas, na devida altura, mas que só poderá levar, quando muito, à erudição. Ora, como quem estuda o que pretende atingir não é erudição, mas sim cultura, impõe-se, para a obter, que se procure a integração da matéria do estudo que se está fazendo na totalidade dos conhecimentos já adquiridos.

Nesta nova fase do estudo, — a terceira —, procura-se, portanto, dentro do possível, estabelecer conexões associativas não só entre os conhecimentos próprios dos vários ramos do saber humano, como até os de cada ramo entre si, para, deste modo, se poderem organizar os conhecimentos. E, assim, os novos conhecimentos fundindo-se com os antigos e já familiares, vão-se beneficiar da sua estabilidade.

Mais uma vez, os ensinamentos da psicologia experimental vêm dar fundamento a essa fase do estudo: os conjuntos inteligíveis, ou melhor, os conhecimentos organizados têm um grande poder de resistência ao olvido. Assim deve ser, por estarem acima de tudo, menos sujeitos à *retroação*.

o regime de classe dos nossos liceus, por exemplo, vai de encontro ao que acabamos de expor, por favorecer essas conexões associativas entre as várias disciplinas, o que permite que se organizem os conhecimentos e se lute contra o esquecimento.

Impõe-se, por conseguinte, que não sejam só os professores a procurar pôr em prática tal regime, porquanto os próprios programas devem ser organizados de molde a facilitar a sua realização.

Vem a propósito lembrar uma passagem da vida acadêmica do professor Claparède, por êle mesmo contada. Quando estudante do ensino secundário, os professores não procuravam estabelecer conexões entre as várias disciplinas nem tão-pouco, ao estudá-las, êle o fazia. Disso, resultava serem feitos o ensino e o estudo de tal maneira que uma individualidade da Idade Média que êle conhecera, ao estudar a disciplina de Literatura, e depois lhe aparecia no curso de História, não conseguia claramente representá-la no seu espírito como uma e a mesma personalidade. A Idade Média da Literatura não se lhe apresentava como a Idade Média da História!

"Recordo-me muito bem", diz Claparède, "de que para mim, Carlos, o Temerário, que víamos aparecer de vez em quando no quadro da História Suíça era alguém absolutamente estranho ao duque do mesmo nome, de quem falava a História de França, porque estas duas Histórias constituíam duas colunas distintas de um mesmo edificio".

É, pois, de toda a vantagem começar o estudo por uma revisão da matéria da mesma disciplina estudada anteriormente, para poder integrar-se o novo estudo no já realizado. Além disso, sempre que durante o estudo de uma dada ciência ou disciplina se verificarem relações com outra ou outras, convém relembrar os fatos ou fenômenos que tenham qualquer ligação com o estudo que se está fazendo, para que possa vir a formar um todo organizado, e não se venha a repetir o caso ocorrido com o professor Claparède.

Cabe, também, ao professor, para que o ensino de sua disciplina se torne verdadeiramente proveitoso, que forme conjuntos integrados num conjunto mais vasto que, por seu turno, esteja ligado, dentro do possível, aos conjuntos que dizem respeito às outras disciplinas.

E, finalmente, vamos entrar na última fase do estudo que se refere à aplicação do que se visa aprender. Pode ter-se estudado muito, pode fazer-se uma *evocação* perfeita do aprendido, mas, desde que não se seja capaz de realizar a sua aplicação, o estudo não foi eficiente.

Pense-se na Matemática. Falamos na Matemática por ser a disciplina que melhor se presta para exemplificar o nosso caso, o que não quer dizer que a aplicação do aprendido não possa e deva ser extensível às outras disciplinas. Nas línguas, por

exemplo, que valor tem o conhecerem-se perfeitamente as regras gramaticais, se não se fôr capaz de as aplicar no momento oportuno?

Repare-se em que os trabalhos para casa, marcados pelos professores, não são rnaís do que a fase final do processo de estudo. Infelizmente, a prática tem-nos mostrado que os estudantes não apreendem bem a sua finalidade. Assim, a preocupação dos escolares é executarem esses trabalhos, sem terem prèviamente estudado a matéria que diz respeito aos conhecimentos necessários a aplicar em tais exercícios. É como se a explicação da lição seguinte, feita durante a aula pelo professor, suprisse todo o trabalho do estudante. Ora, a explicação do professor só tem o fim de preparar a próxima lição, — primeira fase do estudo, segundo o nosso esquema —, quer dizer, a compreensão da matéria a estudar. Logo, vencida esta primeira fase com o auxílio da explicação dada pelo professor, o aluno esforçar-se-á por transpor a segunda e a terceira para, só depois, abordar o trabalho para casa, por só nessa altura estar apto a fazê-lo.

Isso impõe, é bem de ver, deveres aos professores e aos alunos. Aos professores compete esforçarem-se por fazer compreender aos escolares que a finalidade dos trabalhos para casa é tornar-lhes possível a verificação da eficácia do estudo por eles realizado. Devem, ainda, acentuar que, no caso de não os conseguirem resolver, há todas as probabilidades de o estudo não ter sido bem feito, o que determinará iniciá-lo de novo, ou consultar alguém competente que lhe aponte as deficiências nele havidas.

Devem, por igual forma, os professores ter bem presente que os alunos não estudam só para a sua disciplina e que as tarefas para casa não devem ser excessivas nem absorventes. Procure-se, antes, que sejam simples, de fácil resolução e escalonadas por dificuldade crescente, para os estudantes se entusiasmarem e comecem a sentir gosto pelo trabalho. o ideal seria que fossem individualizados, ou seja, estarem em consonância com as possibilidades de cada aluno. Como não é facilmente atingível esse ideal, procure-se, pelo menos, aproximá-lo, organizando três grupos de tarefas: um para os fracos, outro para os médios e, finalmente, outro para os bons.

Aos alunos, compete não iniciarem os trabalhos para casa sem, prèviamente, terem estudado a lição referente a esses trabalhos, seguindo, tanto quanto possível, as indicações por nós dadas.

Caso o professor não marque nenhuma tarefa, devem, mesmo assim, diligenciar fazer a aplicação da matéria de estudo. Para esse fim, recorra-se a cadernos ou livros de exercícios, ou aproveite-se os do compêndio, caso os tenha. Como aqueles auxiliares de estudo costumam trazer alguns exercícios resolvidos, e outros com a respectiva solução, o estudante poderá verificar se chegou a um resultado exato. Na hipótese de não o ter conseguido, e caso se convença de que os recursos próprios não bastam, apele para o seu professor ou para alguém que o esclareça sobre a causa do seu insucesso. É que este, além de, possivelmente, resultar de um estudo deficiente ou mal feito, pode ainda ser consequência de resolver exercícios que exijam uma capacidade mental superior à sua.

* * *

Mas, para um estudo eficiente, tem particular importância o fator *motivação*. Esse quer dizer *impulso espontâneo*, que determine uma atividade interessada. Assim, o que estuda tem de ter *motivos*, ou seja, forças que o compilam a estudar. Tais forças podem ser de diversa ordem, mas só se pode dizer que o estudo está *motivado* quando o escolar compreenda bem a relação existente entre o estudo e o fim ou intento que se tem em vista e é levado a atingi-lo com perseverança.

Para Averill, a motivação "exalta a imaginação, excita e põe a descoberto as fontes ignoradas da energia intelectual, agita o músculo cardíaco, abre as comportas da ambição, da resolução e do ideal e inspira ao aluno a vontade de atuar, de aperfeiçoar-se e de triunfar".

Podemos, pois, dizer que a *motivação* é condição essencial de uma boa aprendizagem.

o anseio de perfeição e de saber, a curiosidade, as necessidades econômicas, o desejo de evitar a cólera ou receber os elogios dos pais ou professores, o medo do ridículo por poder ser julgado ignorante ou pouco inteligente, são outras tantas fontes de *motivação*, que devem ser aproveitadas dentro dos limites do fatível.

o valor da *motivação* foi verificado experimentalmente e, por isso, há mais um argumento a favor do estudo *motivado*. Assim as experiências, tanto de Arps como de Wright, mostraram concludentemente que bastava conhecer-se o aproveitamento obtido no final de cada período de trabalho para que êle se tornasse um incentivo que se ia repercutir favoravelmente no rendimento dos exercícios subsequentes. o professor poderá aproveitar esse *motivo*, sugerindo aos alunos organizar, para

cada disciplina, o que se chamará *gráfico de aproveitamento*, servindo-se, para a sua construção, das notas dos pontos escritos e chamadas orais obtidas nessas disciplinas. Devemos referir que a experiência nos mostrou que a maioria dos estudantes recebe com agrado e até entusiasmo tal idéia, e que, de fato, o conhecimento da marcha do seu aproveitamento, evidenciado pelo gráfico, desempenha uma ação benéfica sobre os ulteriores resultados do estudo.

Em face do exposto, todo o estudante deve procurar, por todos os meios, *motivar* o seu estudo, esforçando-se por compreender a relação existente entre o estudo e o fim a atingir, para que seja compelido à sua execução.

Claro que o *motivo* mais poderoso, e, portanto, mais eficiente é o que tem raízes fundas na *aptidão*, mas infelizmente, quem estuda, pouco ou nada sabe do que respeita às suas *aptidões*. Este desconhecimento pode levar, como é natural, a um conflito, bastante desagradável, entre o esforço despendido e as possibilidades do rendimento. Na verdade, êle pode trazer, como consequência imediata, sofrimentos e fracassos; como consequência mediata, a formação ou exacerbação de complexos de inferioridade em que se farão sentir no decorrer da vida. É, por isso, que os países em que as questões educativas estão colocadas num plano superior, se têm preocupado com este aspecto da questão. E, assim, procurou-se dar aos seus escolares possibilidades de um melhor aproveitamento dos seus esforços pelo conhecimento de si mesmo, o que lhes permitirá fazer a integração perfeita das suas atividades no plano dos estudos. Isto consegue-se com o auxílio da Orientação Educacional. A ela já tivemos ocasião de nos referir largamente, há alguns anos atrás, — 1948 —. neste mesmo local (6). Este ano, voltamos a lembrá-la com o mais entusiástico Interêsse por estarmos convencidos da sua transcendente e benéfica atuação em todo o processo educativo.

* * *

Chegamos ao fim da nossa simples e despretensiosa palestra. Só desejamos que ela possa ter o condão de interessar os espíritos por este problema vital: tornar possível à nossa mocidade o mais perfeito ajustamento à vida social e à vida profissional futura, que não é mais afinal, do que uma promessa risonha de felicidade.

(6) Rui Carrington da Costa — "Da Orientação Profissional e da Orientação Educacional", publicada em *A Criança Portuguesa*, ano IX, 1949-1950.

POSSE DO MINISTRO ANTONIO BALBINO DE CARVALHO FILHO NA PASTA DA EDUCAÇÃO

Cotti a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais do país, professores e parlamentares, realizou-se em 26 de junho, a solenidade de posse do professor Antônio Balbino de Carvalho Filho no cargo de Ministro da Educação e Saúde.

"REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar, a seguir, o discurso então pronunciado pelo novo Titular da Educação.

Relevem-me os que aqui vieram, para o incentivo afetuoso deste encontro, um momento de emoção mais íntima, sob a evocação de valores e símbolos que constituíram sempre as vozes predominantes nos diálogos da minha consciência de homem público.

Ouçó, nesta hora, o eco da minha velha província, da Bahia, a envolver-me em seus murmúrios maternais e, no calor de suas aspirações e conselhos, a povoar de estímulos e confiança a acústica sensível e comovida de seus filhos. Sinto-a perto de mim, como uma ninfa Egéria, preceptora e conselheira, trazendo, no seu sorriso animador o caminho das reminiscências, a lembrança das imagens e figuras da minha simbólica familiar, a que não falta a ressonância longínqua do São Francisco, cujo sussurro embalou, tantas vezes, os anelos e os vãos da fantasia da minha infância. "Os filhos de pescadores", disse Joaquim Nabuco, recordando os *longes* de sua vida, "sentirão sempre debaixo dos pés o roçar das areias da praia e ouvirão o ruído da vaga".

Percebo hoje, mais nítido e mais perto, esse marulho da Bahia, condensado de sugestões e compromissos de toda a minha formação, e, por isso mesmo, sinto agravadas as minhas responsabilidades, com o alento apenas do calor dessa presença tutelar que multiplica a força de seus filhos nesses instantes de prova, e transforma em energias de ação o desejo de corresponder a tão fortes apelos do espírito e do coração.

Honrando-me com o convite para assumir a direção do Ministério da Educação e Saúde quis, por certo, o Exmo. Sr. Presidente da República, dentre outras razões que lhe teriam servido de inspiração, assegurar à Bahia a continuidade de sua cooperação na obra que o Governo aqui vem realizando. É esse um motivo a mais para aumentar as responsabilidades de que estou compenetrado ao assumir o posto, restando-me apenas afirmar que, na medida das minhas forças, tudo farei para não desmerecer dos nomes com que a Bahia prestigiou sua presença neste Ministério, suprimindo, pelo entusiasmo, pelo desejo de acertar, pelo senso de gravidade que empresto a esta investidura, as limitações da minha natureza e dos dotes que formam a minha personalidade.

Não tenho a intenção de formular, nesta tomada de contacto com o problema, o programa que espero executar à frente do Ministério nem um planejamento definitivo das soluções que devem ser encaminhadas em relação às tarefas da pasta.

No convívio com os diversos setores da administração e do estudo mais direto e demorado dos assuntos, com a cooperação da conceituada equipe de técnicos e administradores, cujo valor não desconheço e de cuja assistência hei de me valer e, após o exame conjunto dos problemas, sob a orientação do Exmo. Sr. Presidente da República, poderei fixar as bases de um roteiro de trabalho para minhas atividades à frente desta pasta.

Nesta oportunidade, permito-me, apenas, alguns lineamentos preliminares sobre as mais agudas manifestações que se projetam na área dos problemas básicos da educação e saúde.

Atravessa o país uma fase de transição em que os problemas criados pelo desenvolvimento econômico e social desafiam a sabedoria dos homens de Governo e das instituições representativas da nação, impondo a todos o reconhecimento de que, sobre as naturais diferenciações dos planos e tendências em que atuam os homens, na vida pública ou privada, há de prevalecer, e é preciso que prevaleça, o Interesse do patrimônio comum, que nos cabe preservar e transmitir, valorizado e enriquecido, às gerações que nos sucederão.

Vivemos, sem dúvida, as conseqüências de fatores remotos, aglutinados através das eras tranquilas e dos dias descuidados do passado e, hoje, em irrupção, à flor de nossa realidade, fatores que refletem a inconformação do país, em contínua expansão e progresso, com os moldes estreitos e as formas superadas, que disciplinaram as condições de vida de outros estágios de nossa evolução social e econômica.

Em todos os setores de nossa atividade social e humana pode-se observar a distonia fundamental entre o desenvolvimento surpreendente da potencialidade coletiva e a insuficiência paralela dos recursos e dos esforços essenciais a uma evolução harmoniosa, capaz de disciplinar o surto de uma expansão excepcionalmente agressiva.

Os impactos da conjuntura atingiram, também, como não poderia deixar de acontecer, o setor educativo, como se comprova nos índices que não raro despontam. Tenho ouvido falar em decadência do ensino, recolhido, por experiência pessoal, inequívocos reflexos de insuficiências que assinalam desajustamentos no processo de transmissão dos conhecimentos e preparação escolar, com profundas repercussões na formação de nossa juventude.

O problema constitui preocupação dos lares e o fraco rendimento, na maioria das apurações feitas nos exames de seleção e nos processos de avaliação de competência, tem mantido o debate em torno do assunto como uma das preocupações mais vivas da consciência pública.

Sou, porém, dos que acreditam que a conquista inicial, aquela de que dependerá o êxito de todas as outras, é uma modificação substancial da mentalidade pública em face do problema.

Temos despendido valiosos esforços em torno de reformas, programas, inovações e fórmulas, inspiradas na melhor disposição renovadora.

Assim como as plantas não vicejam em solo árido e sem humus, também não tem sido possível obter o máximo de rendimento de tão excelentes providências, por faltar a condição essencial à sua fecundação, que é a identidade das instituições sociais e da consciência pública com o propósito reformador. Lembro que Ruy já dizia que o "ensino como a justiça, como a administração, prospera e vive muito mais realmente da verdade e moralidade com que se pratica, do que das grandes inovações e belas reformas que se lhe consagram".

É que, ainda como lembrou o mestre, temos dedicado maior empenho "em reformar o mecanismo do que os costumes".

De fato, o mais importante dos objetivos, numa tarefa desse vulto, é, sem dúvida, a resolução de todas as expressões da vida social, de reagir contra os vícios que consomem as energias coletivas, invertidas no esforço educativo do país, a adoção de uma atitude de cooperação geral no sentido de formar ambiente para uma transformação profunda de hábitos e processos, para um movimento que generalize a convicção de que não é possível deferir, apenas, aos serviços públicos, a melhoria miraculosa de condi-

ções já tão entranhadas em nossa forma de vida, mas sim firmar a compreensão de que os atos, as leis, os princípios e as fórmulas dependem, para plena eficácia dos seus propósitos, do terreno moral em que atuam, dessa seiva vitalizante que é o estado de espírito e de consciência da coletividade.

A preocupação pelos aspectos desordenados da crise que a humanidade experimenta em quase todos os quadrantes de sua presença, cujos reflexos se projetam, em nosso meio, condicionados às nossas peculiaridades, não nos deve inibir para uma posição corajosa e firme diante dos fenômenos que se processam em nossa realidade, cabendo-nos deliberar sobre as providências de base capazes de disciplinar e dirigir as novas forças reveladas no curso do desenvolvimento tumultuário e confuso, para integrá-las nas linhas seguras de nossos tradicionais e sempre renovados rumos de progresso e de civilização.

Já demonstramos através a história a nossa capacidade para a civilização e para vencer as dificuldades naturais do país em crescimento. Operamos transformações de profundidade em nossa estrutura econômica, social e política, sem que os traumatismos e as perturbações tenham acarretado "sintomas de degenerescência dos instintos superiores e dos valores humanos que constituem uma das características fundamentais da nossa cultura e civilização".

A substituição do utensílio pela máquina, a renovação dos métodos de produção, os conflitos entre o político e o econômico, a competição das tendências dentro da democracia, as repercussões profundas da industrialização e da vida urbana sobre as instituições da família e da propriedade, não sacrificaram, nas alterações que produziram, a segurança dos valores sociais e humanos e a continuidade de nosso progresso.

Longe de contrair o coração, na angústia de perguntar de que modo transpassaremos adiante a sagrada herança recebida, como tantas vezes Ruy o advertiu, devemos meditar, com seriedade, que os desajustamentos atuais, resultantes de um desenvolvimento econômico especialmente intenso, mas imposto num ciclo histórico já influenciado por múltiplos fatores de indisciplina e de reforma, estão a exigir uma comunhão de propósitos e energias, que favoreça a atmosfera de confiança e de solidariedade de que os povos precisam na hora de suas provações e de seus sofrimentos.

Seja-me lícito observar, entretanto, que esses fenômenos não devem ser encarados com a simplicidade dos julgamentos sintomáticos, mas antes como um sinal de alerta para que a

Nação os enfrente, com firmeza, disposta a apoiar um programa de *ação pública*, no sentido de atuar com decisão sobre as causas dessas deficiências.

Digo ação pública não no sentido de ação oficial, burocrática ou desenvolvida apenas por órgãos de poder público, através atribuições comuns de intervenção dos serviços especializados. Quero, com isso, afirmar que a hora é oportuna para uma tomada de consciência de todas as forças vivas da coletividade, não só no sentido de uma avaliação exata e profunda do fenômeno, como para uma disposição geral de colocar a solução do problema em termos de verdadeira mobilização do espírito público, desde a atitude do cidadão diante do fato, até as reações dos mais altos quadros da hierarquia social.

Não basta o juízo ligeiro sobre o sintoma, nem a crítica generalizadora que acaba por usar o argumento para desmerecer de nós mesmos, naquela tradicional vocação de nossa mentalidade para flagelar-se na valorização de nossos aspectos negativos.

Se é preciso renovar as experiências que não vingaram, substituir as normas que já não apresentam eficácia necessária, aceitar a lição dos fatos e, sobre ela, selecionar o que está vivo e o que feneceu no curso da experiência, é justo que, por seu turno, se tenha em mente a verdade de que esses fenômenos tidos como de decadência, esses efeitos estéreis, essas evidências de crise crônica no setor do ensino, alimentadas, sem dúvida, em resistência sufocadora das energias de renovação e pela inércia tradicional dos aparelhamentos de captação desses sinais característicos das transformações de base, acusam a presença vigorosa de um Brasil em expansão, cheio de força e de ímpeto de progresso, cujos índices de crescimento podem suportar o paralelo com quaisquer exemplos em condições idênticas.

A própria crise da escola secundária resultante do seu natural desajustamento com as novas condições de nossa realidade social, traduz o imperativo de incorporar e exprimir uma substância nova, alheia aos tempos em que era apenas instrumento de um ensino para privilegiados ou de classe, ou seja, a palpitação das massas em elevação social, através o amplo caminho de democratização por que vem passando o país.

Quantitativamente multiplicada seis vezes nos últimos vinte anos, desafia a escola secundária a nossa capacidade de adaptá-la aos imperativos de uma realidade social para a qual não foi concebida.

Enquanto milhões de moços permanecem à margem dos benefícios da educação, conserva o ensino secundário o caráter de curso de passagem para matrícula nos cursos superiores, impregnado das remanescências de uma era em que o fim do estudo era o diploma conquistado, sem finalidade em si mesmo e criando naqueles que tinham que interromper o curso na fase ginásial as frustrações e ressentimentos que empobrecem e desvitalizam a seiva animosa dos moços.

Não se realizou a escola secundária em função de sua finalidade íntima, de preparação para a vida, de integração social, de formação do homem para as atividades produtivas pela transmissão de um sistema de hábito, técnicas e comportamentos que ajudam o indivíduo a viver, desenvolvendo as virtudes de decisão e critério e permitindo-lhe uma ambientação ativa e saudável no seu meio.

Não sirvam, pois, esses ângulos difíceis do problema para nutrir interpretações tendenciosas no sentido de apontar, no sintoma, a evidência de que definha o Brasil deteriorado pela decadência, pela regressão cultural e perda de substância.

A verdade, toda a verdade, a que nega e a que afirma, deve ser servida ao povo para que fortaleça com sua confiança o empenho da nação inteira por transpor essas contingências.

O confronto das estatísticas demonstra que o aumento de educação de segundo grau nesses últimos vinte anos ultrapassa alguns dos mais expressivos expoentes observados em todo o mundo. De pouco mais de mil escolas em 1932 elevou-se a mais de 4.000 e o número de alunos àquela época de 120 mil ascendeu a cerca de 600 mil. De pouco mais de duas centenas de escolas secundárias propriamente ditas, atingimos um número superior a mil.

Carpir desalentos sobre esses apelos da vida do país novo, sofrendo a estreiteza dos caminhos por onde avança e a deficiência do aparelhamento material e burocrático para disciplinar e coordenar essa força crescente, não é a atitude que mais convém ao país. Antes de se realizar o Ideal, é preciso que se cultive a Fé.

Em verdade, o que esses dados representam é um processo de larga expansão de nossa classe média habilitando, em breve período, parcelas enormes de nossas camadas populares, a receber as técnicas educacionais imprescindíveis a uma participação mais ativa e no seio da sociedade, acelerando-se aos impulsos da industrialização e das modificações introduzidas

na nossa estrutura econômica, o processo de democratização dos bens de cultura em nosso país. E', pois, da maior importância, na hora em que vivemos, a precisão no diagnóstico, a justa avaliação dos fatos, a isenção no balanço das realidades para evitar o erro das definições apressadas, o equívoco na formação dos conceitos, o raciocínio primário e simplista sempre em desfavor do país, sem os benefícios efetivos de uma crítica segura e construtiva. Fugindo ao falso otimismo dos velhos dias, mas apreciando com objetividade esses fenômenos, sem preferir o derrotismo *a priori*, nem a negação das dificuldades, podemos somar as energias e reunir as forças de cooperação de cada um e de todos para obter as soluções que podem ser alcançadas se não as esperarmos apenas do milagre das fórmulas e só do socorro benfazejo da providência.

Aí está uma juventude ávida de educar-se, ansiosa de aperfeiçoamento.

A crise econômica e social amadurecendo as gerações novas deu-lhes a compreensão do valor prático, do sentido econômico, e da importância efetiva da educação como instrumento de ascensão social e de valorização do trabalho humano. Já não é a procissão rotineira e frívola dos dias em que os moços, na sua maioria, procuravam os cursos do ginásio apenas em trânsito para o acesso aos diplomas superiores, mas sim uma massa de jovens que precisam das humanidades e dos ensinamentos do ciclo secundário para se realizarem na vida, exercerem suas profissões e obterem seu lugar na sociedade.

Diante desse quadro a que não falta o patético que envolve a angústia da juventude na procura do bem, penso que devemos promover um esforço de profundidade, uma ação em larga escala, um programa de sentido renovador prático e compatível com as exigências da conjuntura, para que a Nação possa contar com o máximo de rendimento da Escola, desde o nível primário até os altos círculos dos estudos universitários, a fim de reconquistar a força de sua unidade moral e a confiança nas suas elites.

Para esse objetivo, permite-se esperar o concurso de todas as expressões da vida social brasileira, sobretudo aquelas que maior responsabilidade possuem na formação da consciência pública, os políticos, os administradores, os técnicos, os homens de estudo e de ação prática, a imprensa falada e escrita com sua vigilância e sua sensibilidade para revelar as reações da vida coletiva. Neste sentido e com o mesmo propósito, as por-

tas desta Casa, enquanto sob minha direção, estarão franqueadas a todos quantos se julguem no dever de prestar à Nação, por intermédio deste seu Ministério, a colaboração útil de que sejam capazes e, fiel ao pensamento e à determinação do Sr. Presidente da República, invocarei e reclamarei o apoio e a cooperação dos brasileiros competentes, pouco importando as suas idéias partidárias e desde que reflitam eles a linha de pensamento político que se harmonize com o regime democrático a que devemos servir. E quero fazer esta afirmativa com a autoridade, de quem não abrirá mão do direito, que também é dever, de ser um homem leal ao seu Partido e ao Presidente que lhe acaba de dar tamanha prova de apreço.

Desejo, porém, fazer uma referência especial ao Congresso Nacional, minha grande Escola, de que depende em larga escala o êxito de minha administração e em cujo seio senti, sempre, nobre palpitação do mais alto espírito democrático e encontrei a ambiência de cooperação e de estímulo que julgo necessária em outros planos de atividade pública.

Integrando uma nova equipe de colaboradores do Senhor Presidente da República tudo farei, no que estiver ao meu alcance, para fortalecer os vínculos indispensáveis que permitam exprimir, e com o máximo de entendimento e de unidade, as intenções convergentes de dar forma e realidade ao programa do Governo e às suas diretrizes.

Sem pretensões programáticas, penso que posso antecipar algumas idéias que esboçam a linha de conduta que pretendo observar em relação aos problemas da pasta.

Desde logo assume prevalência, na série de medidas que devem ser examinadas, a cooperação com o Congresso para os estudos definitivos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto foi elaborado após dedicados estudos em que se utilizou a experiência consagrada de grandes vultos de nossa elite de pensadores e técnicos sob a direção do Ministro Clemente Mariani e pela equipe de especialistas de igual relevo que, sob a gestão do ilustre Sr. Simões Filho, prosseguiu no exame do assunto.

com a complementação do texto constitucional, estarão lançados os alicerces para a construção de uma nova política educacional, baseada num justo equilíbrio entre a liberdade de ensino e os controles centrais, de modo a favorecer a expansão escolar mais generalizada possível, estimulando o progresso das instituições criadas.

Dedicarei ao assunto a melhor atenção pessoal, juntando a minha experiência da nossa realidade sociológica e do meu contacto directo com os problemas do ensino, à soma de valiosos estudos, pareceres, inquéritos e opiniões que já enriquecem a documentação reunida sobre a matéria. E se o Congresso Nacional me ajudar a cumprir tão relevante tarefa, terá aberto a mim, seu modesto representante convocado para servir ao Executivo, em tão altas e difíceis funções, a oportunidade de servir ao povo brasileiro, no setor da educação, num dos problemas fundamentais da tarefa que aceitei levar a termo.

Na formação do esquema que seja capaz de harmonizar as tendências que se defrontam — estou certo que os nossos legisladores, a que não faltará o concurso dos subsídios que possam ainda ser úteis aos estudos definitivos sobre o assunto e que dependam deste Ministério, hão de criar as condições para o florescimento de uma política educacional que forme o homem brasileiro para as novas tarefas em que está empenhado o país, uma educação que não se distancie do mais forte acontecimento de nossos tempos, que é o desenvolvimento económico do Brasil, sob cuja pressão rangem os moldes acanhados e fictícios transplantados da experiência de outras civilizações.

Educação que habilite as gerações a participarem desse movimento, que identifique a alma e o espírito da juventude com a fase histórica que está vivendo o Brasil e lhe apure a tempera para exprimir-se e transformar o afluxo de energias crescentes em bem estar coletivo, riqueza nacional, elevação dos padrões de vida das classes menos favorecidas e solidez das instituições representativas da nossa filosofia de vida, fundada na fé cristã, no amor à liberdade e no culto dos valores que herdamos de nossos antepassados; condições que favoreçam o florescimento da iniciativa individual, animem não só a cooperação dos poderes estaduais e municipais, como o espírito renovador das comunidades e da consciência profissional dos educadores, e integrem a escola secundária na sua verdadeira missão de formar o adolescente para as múltiplas e diversas ocupações da vida moderna; evitem os excessos da burocracia centralizadora; renovem os estímulos criadores; tornem possível a experiência de novos métodos e processos; dêem maior ênfase à ação supletiva da União, à influência dos estudos, pesquisas e inquéritos; e, por mais largos e seguros caminhos, possam preservar a unidade da Nação; que revigorem e dinamizem o campo de ação incentivadora dos serviços especializados do Ministério dando-lhe condições para que não se venham

a transformar em meros cartórios de registro escolares; que permitam a ação diretora eficaz à coordenação dessas atividades e não se limitem à uniformidade e rigidez de preceitos inibidores da capacidade criadora; que impossibilitem a estagnação pedagógica e criem um sistema através de cujos compartimentos circule o pensamento informador de nossa juventude, aprimorando-lhe a aptidão para influir no destino da Nação.

Em relação ao ensino primário, oficina de integração social, modeladora dos cidadãos, esperamos que se consagre um sistema educativo destinado a preparar indivíduos para manter uma sociedade livre, viver nela e desenvolvê-la e destinado a incutir nos adolescentes a "lealdade dos conhecimentos e a disciplina de homens livres".

Acredito que não se deve restringir, senão ampliar, as disposições de ajuda supletiva da União aos Estados e Municípios, extraindo-se do que já foi feito nesse terreno com os programas de construção de escolas primárias e normais nas zonas rurais e de fronteira, aperfeiçoamento de professores, e ensino supletivo para adultos e analfabetos, o máximo de ensinamento para a estruturação de novos planos que se tornem aconselháveis à expansão dos propósitos assistenciais da União, confessada, desde logo, a simpatia que voto à disseminação de escolas profissionais.

Quanto à atuação do Ministério em face do problema da escassez de oportunidades do ensino, sobretudo no plano secundário, considero um dever do poder público ir ao encontro das solicitações da juventude ansiosa de educar-se, favorecendo, direta ou indiretamente, a rápida ampliação da rede escolar brasileira, através não só da legislação que simplifique o regime vigente, mas assista à iniciativa privada para que possa animar-se a expandir-se, como pela sistematização do sistema de bolsas, capaz de obter um rendimento mais útil aos recursos que são aplicados, de modo disperso e fragmentário, nessa finalidade de tão alto sentido social.

Sei quanto é premente esse reclamo, sobretudo no interior do país, e já considero sugestões tendentes a dar soluções práticas e de emergência, prevendo até a possibilidade da utilização simultânea do aparelhamento do ensino primário para descongestionar a carência escolar, no nível secundário, notadamente nas zonas rurais.

Professor de uma das nossas mais novas universidades, tudo farei para fortalecer a nossa ainda recente tradição universitária, assegurando-lhe a área de auto-governo e lutando para que lhes sejam concedidos recursos à altura da missão que lhes cabe cumprir.

com efeito, não lhes basta preparar os profissionais de nível superior nem lhes basta, pela pesquisa, alargar o campo do conhecimento humano. Compete-lhes, ainda, preparar homens que juntem ao saber a visão e a coragem indispensáveis aos líderes naturais da nação, intérpretes do seu espírito e guias do seu destino.

Na conjuntura de desenvolvimento e de expansão em que vivemos, a necessidade desse ensino superior para a preparação dos quadros profissionais e técnicos de mais alto nível se vem fazendo, dia a dia, mais instante. Por isto mesmo, vemos esse ensino superior multiplicado em mais de duzentas e cinquenta escolas, o que, por certo, já é mais do que a nossa ainda limitada cultura pode suportar.

Se alguma força deve ser vitalizada e estimulada,- pela atuação que lhe compete na direção e correção do nosso conhecimento desordenado, como aliás todo crescimento nacional, essa força deverá ser a das universidades e escolas isoladas de ensino superior, pelas quais se hão de preparar não somente aqueles profissionais e técnicos de nível alto, mas também os líderes de ação e de pensamento da República.

A nossa posição será a de lhes reconhecer o pleno direito ao auto-Governo, pois, uma nação deve aos seus pensadores e aos seus sábios este ato de confiança pelo qual se mede a sua confiança em si mesmo.

Não preside este Ministério apenas à educação mas à cultura nacional. Somos, por tradição, um país em que a civilização não se coroa pelos seus grandes empreendimentos econômicos mas, sobretudo, pelas suas realizações no campo das artes, das letras, e das ciências.

Ao lado, pois, do sistema educacional cumpre-nos velar pela difusão da cultura nacional, com o auxílio dos meios antigos e modernos, isto é, o livro, sob todos os seus aspectos, e os recursos áudio-visuais do cinema, do rádio e da televisão.

Transmitindo a cultura pela escola, pelo livro, pelo filme e pelo rádio, em suas múltiplas e variadas modalidades, promoveremos, do mesmo passo, a elaboração e o aprimoramento dessa cultura pelo amparo aos artistas, intelectuais e cientistas

de boa ordem, que são as guardas avançadas do espírito em permanente renovação. Nada que se relacione com a cultura brasileira será estranho a esta casa que deve ter sensibilidade e imaginação para nos ajudar a traduzir em arte, pensamento e beleza o sentido peculiar e profundo da civilização brasileira.

Não são muitos os campos de atuação administrativa e técnica no Brasil que podem oferecer índices tão elevados de alto padrão de eficiência quanto os serviços de Saúde deste Ministério.

Lembro as vitórias obtidas sobre flagelos e endemias que até há pouco tempo ameaçavam o país como a cólera, a erradicação da febre amarela, o controle das zonas sujeitas ao tifo silvestre e à peste, o êxito da campanha contra o "anofelis gambiae", a varíola, os resultados obtidos contra a lepra e a tuberculose e por último a cruzada contra a malária, que é um dos feitos de que mais se pode orgulhar a nossa organização sanitária.

Homem do sertão, que viveu de perto o drama das populações rurais, faço um voto íntimo para que possa contribuir, na direção dos trabalhos desta Casa, para amenizar de alguma forma, a aspereza da vida a que estão submetidas as populações do interior.

Acredito que seja possível, com o apoio do Congresso e com uma coordenação mais perfeita dos recursos de que dispõe o país, concentrar o máximo de esforço num programa de extensão da assistência médica a toda a população do país, e, paralelamente, desenvolver ao lado dos serviços que vêm sendo executados no Ministério, nos diversos setores de nossa organização sanitária, um programa de saneamento dos núcleos da população, de acordo com suas características e peculiaridades, combate às endemias rurais, especialmente a esquistos-somose e a verminose.

Julgo merecerem igual Interêsse os serviços assistenciais à maternidade e à infância, um dos mais importantes *fronts* da luta contra a dizimação impressionante que sofreu o nosso potencial humano, e os órgãos dedicados ao Serviço Social visando especialmente dar ao Congresso a assistência que lhe possa ser útil para que os auxílios e subvenções possam produzir seus benéficos efeitos em todo o país, ao mesmo tempo articulando no Interêsse comum as iniciativas das instituições particulares.

Exmo. Sr. Dr. Péricles Madureira de Pinho:

Quis o destino me tocasse a graça de receber de suas mãos honradas o Ministério que a confiança do Senhor Presidente da República me reservou, nesta nova fase de seu Governo. Encontramos, assim, mais uma vez, dois companheiros da mesma geração, criados no mesmo ambiente tipicamente baiano, separados pela sorte de nossas atividades diversas, mas sempre unidos pelos laços de cordialidade e apreço com que temos, nós ambos, procurado manter uma estima que foi um legado daquela amizade que, em vida, jamais deixou de aproximar nossos saudosos pais, à cuja memória, neste ato, quero deixar expressa a melhor das minhas homenagens.

Valha o fato para amenizar o sentimento que tenho, neste instante, de não poder me dirigir, pessoalmente, ao Exmo. Senhor Ministro Simões Filho, a quem vou suceder e me esforçarei por substituir. Que Vossa Excelência, porém, transmita àquele nosso eminente coestadano o meu vivo desejo de não perder, enquanto aqui me conservar, a fortuna dos conselhos de sua experiência e o prazer de imitá-lo nos seus exemplos de amor à causa pública e devotamento aos interesses da Bahia, que, no vibrante jornalista, no atuante parlamentar e no eficiente Ministro de Estado encontrou, sempre, o mais apaixonado e incansável dos servidores. E que êle saiba que, aqui, estou para construir e somar, e nunca para dividir ou demolir.

Meus senhores:

Muito grato a tantas e tão honrosas presenças, neste ato que é um marco da vida pública de um homem que, mal contando os quarenta anos, chega ao termo de suas aspirações políticas, sentindo e compreendendo que precisa de amparo e estímulo para não se deixar esmagar por tamanha responsabilidade.

Permiti, porém, que, numa nota particular de minha sensibilidade, eu acentue o prazer de, dentre tantas representações ilustres, aqui encontrar, vindos da Bahia a que tudo devo, os numerosos companheiros da Assembléia Legislativa do meu Estado e, com o seu Reitor à frente, o Conselho da minha Universidade e os delegados de todas as escolas superiores da terra em que tive a boa sorte de nascer. Compreendo o que tais presenças significam e peço a Deus, nesta hora que me faça digno do testemunho de apreço e incentivo que elas traduzem.

Se esforço, dedicação, amor ao trabalho, desejo de servir, fidelidade aos compromissos e compreensão de responsabilidades constituírem fatôres de bom êxito, então perante todos vós eu asseguro que me esgotarei para não decepcionar aos que de mim se atrevem a esperar alguma coisa de útil.

Corresponder ao meu Partido, não desmerecer de minha terra natal, honrar ao Congresso Nacional a que pertenço, ser leal e exato nos meus deveres para com o Presidente — eis os pressupostos que procurarei conciliar na minha ação de cada dia, animado pela preocupação, que tornarei obsédante, de bem servir ao Brasil.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

GOIAS

Da Mensagem anual apresentada à Assembléia Legislativa Estadual, pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Governador do Estado, transcrevemos a seguir a parte referente às atividades da Secretaria de Educação:

"E com imensa satisfação que afirmamos não ter sido o exercício de 1952 um simples ano de rotina para a Secretaria da Educação. Foi, antes de tudo, o ano das construções.

De fato, o plano básico concebido e firmado nesse importante setor foi:

- a) ultimar as construções do I. N. E. P.;
- e
- b) ultimar as construções do Estado.

E mercê de Deus, cumprimos esse *desideratum*, pois foram terminadas as construções de 22 Grupos Escolares e de 70 prédios rurais, todos eles devidamente equipados.

Eis, a seguir, os dados que provam o que de proveitoso e útil temos feito em prol do ensino em nossa terra:

DIVISÃO DO ENSINO PRIMARIO

Sob a administração direta da Divisão do Ensino Primário, possui atualmente o Estado as seguintes Casas de Ensino :

Grupo Escolares existentes	107
Grupos Escolares criados em 1952	7
<i>Total</i>	114
Escolas Isoladas existentes	1.000
Escolas Isoladas criadas em 1952	352
<i>Total</i>	1.352

BENEFÍCIOS E ATIVIDADES DIVERSAS

1) Foram reclassificados do padrão "A" para o padrão "B" os cargos de Professor de Escolas Isoladas constantes da P. P. — T. II, do Quadro Geral do Funcionalismo do Estado, com os vencimentos mensais elevados para Cr\$ 700,00.

2) Por força da Lei nº 717, de 14 de novembro de 1952, foram efetivados na classe "D", inicial da carreira de Professor Primário, todos os Professores interinos portadores de diploma.

3) Foram aproveitados os Professores dos padrões "B" e "C", e transferidos para a classe "D", inicial da carreira, 33 cargos isolados (G. E.) do interior.

4) A Divisão recebeu 1.580 ofícios e expediu 70; extraiu 700 por-

tarias; prestou 660 informações e expediu 4 circulares.

Um fato inédito nessa Casa caracterizou, de algum modo, a ação da D. E. P. em 1952: a organização da Rede Escolar Estadual, de utilidade incontestável.

DIVISÃO DO ENSINO DO SEGUNDO GRAU

Eis o que relata o operoso Secretário de Estado da Educação, ao apreciar esse importantíssimo Órgão do. Administração Educacional do Estado :

"Meditáramos anteriormente, com muita seriedade, sobre a situação geral desta modalidade de ensino no País. O assunto deixou a mostra arestas difíceis de se amainarem. A imprensa do País aí está frequentemente a denunciá-las. Duas delas então, se destacam com sintomas alarmantes: uma, contra a economia popular, a que se denomina pejorativamente "indústria do ensino"; outra, contra a eficiência do ensino, questão esta também ligada profundamente ao motivo econômico, mas bem complexa, porque vivamente anastomosada com os defeitos sociais de nossa época, que não são poucos, nem pequenos, nem fáceis de serem extirpados."

"Na medida das possibilidades financeiras do Estado e das conjunturas diversas que havemos de arrostar, procuramos estabelecer em Goiás o regime de gratuidade, sob subvenção estadual, para numerosos estabelecimentos de ensino médio, como abaixo passaremos a demons-

trar, e isto, permita-nos dizer, sem falsa modéstia, nos tem merecido confortador aplauso do próprio Ministério da Educação e Saúde, a cuja visão Goiás vem se apresentando, sob o Governo de "Vossa Excelência, como das melhores unidades da Federação, em matéria de manutenção do ensino médio, pois, segundo reconhecem educadores eméritos como o Dr. Murilo Braga, de saudosa memória, ex-Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e o Professor Roberto Bandeira Accioli, atual Diretor da Divisão do Ensino Secundário, esta Secretaria é a única, no Brasil, que em sua jurisdição, acabou com o fantasma da "Indústria do Ensino".

Além do Colégio Estadual de Goiânia, estabelecimento padrão, fundado na antiga Capital, em 1847, com a denominação de Liceu de Goiás, transferido, em 1937, para esta Capital, e Colégio Estadual de Goiás, funcionaram, sob a administração direta do Estado, mais seis ginásios com matrícula de 1.616 alunos, assim distribuídos:

I — Colégio Estadual de Goiânia, 477 alunos.

II — Colégio Estadual de Goiás, 354 alunos.

III — Instituto de Educação de Goiás, (Goiânia), 202 alunos.

IV — Ginásio Estadual de Campinas, (Goiânia), 205 alunos.

V — Ginásio Estadual de Porto Nacional, 121 alunos.

VI — Ginásio Estadual "Martins Borges" (R. Verde), 99 alunos.

VII — Ginásio Estadual de Ipa-meri, 88 alunos.

VIII — Ginásio "Americano do Brasil" (Luziânia), 71 alunos.

A partir do ano letivo de 1952, começaram a funcionar, sob regime de inteira gratuidade, mais 3 ginásios e 2 colégios, em virtude de acordos assinados pela Secretaria de Educação, subvencionando-os com a importância de:

I — Colégio Municipal de Anápolis Cr\$ 361 000,00

II — Colégio Arquidiocesano do Planalto Cr\$ 260.000,00.

III — Ginásio "Hermenegildo de Moraes", (Morrinhos) Cr\$ 166.000,00

IV — Ginásio "Nestório Ribeiro" Cr\$ 112.000,00.

V — Ginásio Arquidiocesano de Jaraguá Cr\$ 112.000,00.

Ampliou-se, deste modo, a atividade do Estado no campo do Ensino Secundário, uma vez que se elevou, com esses acordos, para 13 o número de Ginásios gratuitos, inclusive os 4 Colégios, não se falando no aumento de capacidade do Colégio Estadual de Goiânia, com a construção de mais um pavilhão, onde funcionará o curso ginasial com capacidade para receber mais cento e vinte (120) alunos, nas quatro séries.

Note-se, ainda, que o Estado subvenciona todos os estabelecimentos secundários particulares em Goiás.

É assim que, pelo Decreto nº 210, de 26 de novembro de 1952, o Governô concedeu as seguintes subvenções:

Ateneu Dom Bosco (Goiânia)	Cr\$ 60.000,00
Colégio Santo Agostinho (Goiânia)	Cr\$ 60.000,00
Ginásio Santa clara (Campinas)	Cr\$ 60.000,00
Ginásio do Educandário Santana (Goiás)	Cr\$ 50.000,00
Ginásio Anchieta de Silvânia	Cr\$ 30.000,00
Ginásio S. Vicente de Paula (Goiânia)	Cr\$ 50.000,00
Ginásio Cooperativa de Inhumas	Cr\$ 30.000,00
Ginásio Auxilium de Anápolis	Cr\$ 15.000,00
Escola de Comércio (Catalão)	Cr\$ 15.000,00
Escola Normal N. S. Aparecida (Ipameri)	Cr\$ 15.000,00
Escola Normal N. S. Auxiliadora (Silvânia)	Cr\$ 15.000,00
Pequeno Trabalhador (Anápolis)	Cr\$ 10.000,00
Ginásio "Hermenegildo de Moraes" (Morrinhos)	Cr\$ 10.000,00
Escola Normal "São José" (Formosa)	Cr\$ 8.000,00
Escola Paroquial (Planaltina)	Cr\$ 6.000,00
Escola Normal N. S. Coração de Jesus (Porto Nacional)	Cr\$ 8.000,00
Escola Evangélica (Goiânia)	Cr\$ 20.000,00
Escola Técnica de Comércio (Rio Verde)	Cr\$ 20.000,00
Escola Técnica de Comércio (Anápolis)	Cr\$ 20.000,00
Escola Técnica de Comércio (Ipameri)	Cr\$20.000,00 •
Escola Paroquial e Instituto São Francisco de Assis, de Campinas	Cr\$ 10.000,00
Colégio de Itapaci	Cr\$ 14.000,00
Instituto Profissional Nazaré Juniorato (Campinas)	Cr\$ 10.000,00
Escola Normal N. S. do Carmo (Pirenópolis)	Cr\$ 6.000,00
Escola P. R. de Rio Verde	Cr\$ 6.000,00
Curso N. R. "Gercina B. Teixeira" (Palmeiras)	Cr\$6.000,00
Curso N. R. R. Campos (Itumbiara)	Cr\$ 6.000,00
Curso N. R. "Guarda Mor Pinheiro" (Piracanjuba)	Cr\$ 6.000,00

Escola S. Alto Araguaia	Cr\$ 4.000,00
Escola Evangélica (Cavalcante)	Cr\$ 4.000,00

Funcionaram regularmente, no ano letivo passado, todos os Estabelecimentos Secundários e Oficiais, bem como as Escolas Normais, sob regime de mandato outorgado pelo Estado, e por êle fiscalizados, via dos inspetores do Ensino Normal, subordinados à Divisão do Ensino do Segundo Grau.

ENSINO NORMAL

Funcionaram, no ano passado, além da Escola Normal do Instituto de Educação de Goiás — único Estabelecimento Oficial para formação de Professores —, mais os seguintes Estabelecimentos, com outorga de mandato :

Escola Normal Santa Clara (Campinas), 44 alunos.

Escola Normal Santana de Goiás, 26 alunos.

Escola Normal N. S. do Carmo (Pirenópolis), 6 alunos.

Escola Normal S. C. de Jesus (P. Nacional) 15 alunos.

Escola Normal São José (Formosa) 20 alunos.

Escola Normal S. C. de Jesus (Pires do Rio), 10 alunos.

Escola Normal N. S. Aparecida (Ipameri), 10 alunos.

Escola Normal Grambery (Pires do Rio), 7 alunos.

Escola Normal "Auxilium" (Anápolis) 27 alunos.

Escola Normal N. S. Auxiliadora (Silvânia), 17 alunos.

Escola Normal Santo Agostinho (Goiânia), 21 alunos.

Ainda em 1952, apesar de nossos esforços, não se mostrou animador o contingente de matrículas verificadas nos cursos de Formação de Professores Primários.

Enquanto nos currículos dessas Escolas, o número de alunos não ul-

trapassou a 209, nas diversas séries dos cursos ginasiais atingiu a 4.785 o número de alunos matriculados

Em face dessa situação, foram tomadas providências enérgicas no sentido de evitar que, pelo decréscimo na afluência de candidatos aos cursos de Formação de Professores, se defronte ao Poder Público, em futuro próximo, a impossibilidade de recrutar, para o exercício do magistério primário, professores diplomados, nos Estabelecimentos Oficiais ou nos equiparados.

Em 1952 firmou-se o primeiro acordo com a direção do Ginásio e Escola Normal Santa Clara, desta Capital, sito no bairro de Campinas, para manutenção do curso de Formação de Professores, inteiramente gratuito, subvencionando-a com a importância de Cr\$ 140.000,00.

Já em virtude dessa providência se reabrirão, no corrente ano letivo, os tradicionais estabelecimentos de Ensino Normal, N. S. Mãe de Deus, de Catalão, Escola "Hermenegildo de Moraes", de Morrinhos, e N. S. Bom Conselho, de Jatai, que, segundo entendimentos, solicitará pedido de outorga de mandato para o 2º ciclo.

Como se vê, o Govêrno do Estado, por intermédio da Secretaria da Educação, desde 1951, tem tomado medidas enérgicas no sentido de acentuar a gratuidade do ensino normal, já instituindo bolsas destinadas a estudantes, já assinando acordos

com as entidades mantenedoras daquele ensino, para a manutenção de curso inteiramente gratuito.

O Ensino Normal, Oficial e Particular, em Goiás, teve sua organização adaptada aos preceitos da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei Federal nº 8.530, de 2-1-1946).

Essa adaptação se fez, para o Ensino Normal Estadual, cujo padrão é ministrado no Instituto de Educação de Goiás, pelo Decreto-lei nº 870, de 28 de maio de 1947. Quanto aos Estabelecimentos de Ensino Normal Municipais ou Particulares, o artigo 83 do Regulamento do Ensino Normal, em vigor, aprovado pelo Decreto nº 774, de 31 de dezembro de 1948, determinou como condição essencial para que obtivessem a outorga de mandato para ministrar essa modalidade de ensino, a observância dos preceitos e organização de ensino preconizados pela Lei Orgânica Federal do Ensino Normal.

Os fins, tipos de Estabelecimentos, currículos, programas, enfim, toda a estrutura do Ensino Normal, sua organização nesse nível, no Estado, estão perfeitamente ajustados às normas recomendadas pela lei.

Assim, os professores primários recebem conveniente preparação profissional em dois tipos de Estabelecimentos: Escola Normal, que ministra o 2º ciclo desse ensino, em três anos, ou, em casos excepcionais, em dois anos de estudos intensivos (artigo 13, do Regulamento do Ensino Normal), após o curso ginasial, e curso Normal Regional, que dá o primeiro ciclo, em quatro anos, após o curso primário.

CURSO NORMAL REGIONAL

Funcionaram, em 1952, inclusive o Curso Normal Regional, localizado em Pedro Afonso, no Setentrião goiano, os seguintes estabelecimentos:

Curso Normal Regional de Pedro Afonso, 53 alunos.

Curso Normal Regional Ricardo Campos (Itumbiara), 40 alunos.

Curso N. Regional G. Mor Pinheiro (Piracanjuba), 33 alunos.

Curso Normal Regional D. Ger-cina B. Teixeira (Palmeiras de Goiás), 35 alunos.

Escola Normal Regional de Rio Verde, 38 alunos.

O Decreto nº 175, de 1º de outubro de 1952, outorgou mandato ao Curso Normal Regional Evangélico, em Jataí, para manter o curso de Regente de Ensino Primário.

Segundo dados estatísticos fornecidos pela Secção de Estatística Educacional, os cursos normais regionais contam com 126 alunos, no ano letivo de 1952.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

O artigo 1º, do Decreto-lei que adaptou o Ensino Normal em Goiás, ao que dispõe a Lei Orgânica do Ensino Normal, transformou, em Instituto de Educação de Goiás, a Escola Normal Oficial criada pela Resolução Provincial nº 676, de 3 de agosto de 1882.

O Instituto de Educação de Goiás funciona, ainda hoje, em prédio alugado, situação que, evidentemente, não pode continuar.

Foi, nos idos de 1943, iniciada a construção, nos moldes do que há de mais moderno, de majestoso edifício destinado ao Colégio Estadual de Goiânia, com recursos do próprio Estado.

Quando deixamos o Governo do Estado em 1945, tal obra já se achava com suas paredes quase em ponto de respaldo. Mas, essa situação perdurou por cinco anos, quando o Ministério da Educação, por seu Órgão Técnico, concedeu ao Estado uma verba de Cr\$ 2.000.000,00, para a construção de um prédio para o Instituto de Educação. O Governo passado, com a aprovação do I. N. E. P., dado o magnífico traçado e do projeto do prédio destinado ao Colégio Estadual de Goiânia, resolveu dar prosseguimento às obras, com recursos federais, mas para funcionamento, ali, do Instituto de Educação.

Assim é que, em dias de abril 1950, foi assinado um contrato com firma, construtora desta Capital, para dar prosseguimento às obras em referência, contrato esse no valor de Cr\$ 968.750,00.

Para o término da construção, providenciou a Secretaria de Estado da Educação o necessário expediente junto ao I. N. E. P., no sentido de ser entregue ao Estado a importância restante, de Cr\$ 1.000.000,00, o que, apesar dos esforços despendidos pelo ilustrado titular daquela Pasta, não se verificou ainda.

Face à dificuldade argüida, anuiu o Governo autorizar o término da obra, com verbas estaduais. Acontece, porém, que a firma construtora

se recusou a prosseguir a construção, nas bases do orçamento apresentado pelo D. V. O. P., exigindo um excesso de Cr\$ 800.000,00.

Em face disso, foi o processo encaminhado pelo Diretor do D. V. O. P., via do Gabinete Civil da Governadoria, à Consultoria Jurídica do Estado, para que esse órgão o examine, denunciando o contrato, por ser manifestamente contrário ao interesse público e mesmo, imoral.

GINÁSIO ESTADUAL, DE CAMPINAS

Funciona, ainda, em prédio provisório. Existe, já demarcada, grande área de terreno destinada à construção de edifício para o primeiro e segundo ciclos.

Serão construídas no prédio adaptado, em vista da superlotação existente, quatro salas, a exemplo do que se fez no Colégio Estadual de Goiânia.

ENSINO SUPLETIVO

De acordo com os dados fornecidos pela Secção responsável, é a seguinte a situação do Ensino Supletivo, custeado com verbas do Ministério da Educação e Saúde: Total dos pagamentos de gratificação *pro-labore* dos documentos dos cursos da Ensino Supletivo e verbas administrativas, referentes ao período compreendido entre 1947 e 1952, inclusive: Cr\$ 6.526.500,00; verbas administrativas Cr\$ 331.800,00.

Foram matriculados, nos 521 cursos existentes, 11.264 alunos.

CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS
ESCOLARES

O Serviço de Construção de Prédios Escolares ainda não se acha criado por lei e integrado nos quadros oficiais da Secretaria da Educação. É um prolongamento de seu Gabinete, destinado a atender, especificamente, e em caráter de emergência, aos trabalhos de aplicação das verbas federais.

Eis a súmula dos trabalhos realizados pelo Serviço em referência:

<i>Escolas isoladas</i>	
Prédios concluídos até esta data	203
Prédios a concluir	35
<i>Grupos Escolares:</i>	
Prédios primitivos	6
Prédios novos	6
Prédios em fase de conclusão	2
Prédios a construir	8
<i>Escolas Normais Regionais:</i>	

Foram construídos dois grandes prédios destinados a Escolas Normais Regionais, ambas colocadas no Norte do Estado — um em Pedro Afonso e outro em Porto Nacional.

MOBILIÁRIO ESCOLAR

Durante o ano de 1952, o Serviço de Construção de Prédios Escolares expediu ordem para entrega de 143 conjuntos, constando, cada um, de 20 carteiras, 1 quadro negro, uma cadeira, u'a mesa para professor e um armário.

SECÇÃO DE ESTATÍSTICA
EDUCACIONAL

Esta Secção, desde o início do ano, empenhou-se no trabalho de levantamento das escolas isoladas do Estado, trabalho que serviu de base para a posterior organização da rede escolar do Estado.

Voltou, em seguida, suas vistas para a seleção, crítica e apuração dos boletins de matrícula inicial e movimento mensal fornecendo, no fim do ano, uma relação minuciosa dos estabelecimentos de ensino superior, médio e primário do Estado com a respectiva matrícula.

Coletou e selecionou, no decorrer do ano, o material estatístico de todos os estabelecimentos de ensino do Município de Goiânia, fornecendo, ainda, instruções para a confecção dos boletins estatísticos mensais e anuais a 600 professores, aproximadamente.

SECÇÃO DE CLUBES AGRÍCOLAS

A Secção de Clubes Agrícolas, com os serviços que lhe são afetos, constituiu, no ano em apreço, objeto de nossas melhores atenções. Foi realizado, com muito proveito, sob a orientação do Chefe da Secção e de Professores do Ministério da Agricultura, um "Curso de Orientação dos Clubes Agrícolas".

Foram postos em atividade os Clubes referentes aos Grupos Escolares desta Capital, que, embora inativos, se achavam registrados no Ministério da Agricultura.

Recebeu novo incremento o Parque Educativo do Estado, cuja horta se acha dividida em seis secções, distribuídas aos Grupos Escolares.

O total de Clubes elevou-se de 15 para 35 posto que, em 1952, se instalaram mais os seguintes:

Goiânia	6
Itaberaí	1
Itupirama	1
Campos Belos	1
Paraná	1
Natividade	1
Cabeceiras	1
Cristalina	1
Rubiataba	1
Chapéu	1
Fazenda Cabeleira (Ateneu Dom Bosco)	1
Varjão	1
Cruzlândia	1
Pedro Afonso	1
Capivara	1
<i>Total</i>	20

BOLSAS DO I.N.E.P.

Foram beneficiados com bolsas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para diferentes práticas de aperfeiçoamento, no ramo do ensino primário, no Rio de Janeiro, 10 (dez) professores primários do Estado.

15 nosso intuito, tendo em vista os incontestáveis resultados dos cursos de férias, promover idêntico, no corrente exercício, visando, desta vez, beneficiar os professores primários do Município de Porto Nacional, e, dentro do possível, a sua circunvizinhança."

MINAS GERAIS

Por ocasião da solenidade de abertura do corrente ano letivo e da inauguração da nova sede da Reitoria da Universidade de Minas Gerais, o Dr. Ernesto Simões Filho, na época Ministro da Educação e Saúde, teve oportunidade de proferir o seguinte discurso:

"Sr. Reitor da Universidade.

Professores e estudantes.

Dentre os cuidados do Govêrno da República, confiados ao Ministério da Educação, nenhum é mais grave do que o de zelar pelo progresso das Universidades, dentre as quais a de Minas Gerais se ergue, como uma das primeiras e mais importantes.

A expansão registrada ultimamente no país, de escolas superiores e de universidades, é uma das coisas mais significativas de nossa crescente maioridade, como nação mas, por outro lado, pode levar-nos, dada a impaciência de nosso desenvolvimento, a perder de vista a verdadeira função dessas casas de ensino e de pesquisa.

Seja-me lícito, valer da oportunidade, que me ofereceis, para tecer alguns comentários em torno da função das universidades e das esperanças, que todos nutrimos, por essa instituição.

Se nos falta a tradição universitária, pois, só recentemente a vimos procurando fundar, não nos falta o conhecimento dessa tradição nos grandes Estados modernos, a cuja família pertencemos.

A3 origens da universidade se perdem nesses Estados, nos últimos séculos da Idade Média, mas, somente, depois do renascimento, isto é, na época moderna, é que se dá o seu verdadeiro surto na civilização ocidental. Desde o início, entretanto, não tiveram essas instituições a sua razão de ser, somente no ensino ou na pesquisa, pois que ensino se podia fazer pelo sistema do aprendizado individual, e pesquisa se poderia efetivar em instituição bem mais simples.

Além do ensino e da pesquisa, a universidade visou corporificar, a esperança imensa de progredir pelo cultivo da inteligência, organizándose em comunidade de estudantes e professores, para que, juntos, como companheiros da mesma aventura intelectual, mutuamente se beneficiassem. a imaginação dos jovens e a experiência dos mestres. A união do ardor da juventude, com a experiência dos sábios, iria permitir, que a primeira se disciplinasse e se fizesse vigorosa e orientada, e a segunda não se perdesse na pedanteria ou na pura erudição. A universidade constituiu-se, assim, uma corporação profissional de alunos e mestres, devotados à tarefa de aprender e ensinar, como um fim em si mesmo, visando por esse modo o preparo profissional, mas, também, o preparo dos grandes líderes do pensamento.

O estudo, assim considerado como ocupação ou ofício, exercido em comunidade, veio a ter o caráter de uma participação na vida do espírito, de que toda a instituição era a cor-porificação. Fêz-se a universidade

algo de religioso e, com o surto das universidades, a mais alta expressão da vida nacional.

Daí, a sua significação no destino de nossa civilização, o carinho com que as cultivaram os Estados, ciosos de sua cultura, o rigor dos seus estatutos, e o ciúme de sua autonomia. Assim como as ordens religiosas, seriam as mais altas instituições da civilização confessional da Idade Média, a universidade se fêz a mais alta instituição da cultura secular e livre do Estado moderno.

Não são, pois, as universidades, apenas escolas de ensino e de pesquisa, mas corporações destinadas ao culto do saber, conduzindo e guiando os seus membros — estudantes e mestres —, na imensa jornada sempre inacabada da inteligência e do espírito.

Mais não precisaríamos dizer para acentuar que o que faz a universidade é o seu professor. Ao contacto com a mocidade esse cultor da ciência, das letras ou da filosofia, encontra as condições necessárias para reviver a experiência do conhecimento, e refazê-lo, pelo ensino, ou ampliá-lo pela pesquisa, com o entusiasmo indispensável a que se produza aquela ardente situação de contágio, em que o saber se comunica e se transmite.

A falta de preocupação imediata, que deve caracterizar a vida universitária, é mais uma condição para a pureza dessa vida de espírito, em que a inteligência entra em contacto com o saber pelo saber, e se pode entregar aos exercícios da imaginação, disciplinada pela cultura, para o livre exame de tôdas as alternati-

vas dos conceitos ou dos fatos. Tal estado de liberdade é que permite a aventura intelectual em cujo clima imaginativo os verdadeiros espíritos se formam e se caldeiam.

Qual das nossas universidades apresenta semelhante atmosfera? Já as temos, entre nós, desde a década de 20, e ainda as estamos a ver debatendo com os seus tremendos problemas de professores de tempo parcial, e alunos de tempo parcial, buscando, em condições, por vezes, difíceis, apenas não serem de todo ineficientes em um dos aspectos de sua função — a de ensinar um ofício, geralmente o ofício liberal das grandes profissões. Aqui e ali, se faz um pouco de pesquisa, mas, onde a atmosfera, o campo magnético da grande experiência intelectual da humanidade, com o seu calor contagiante, com a sua iluminação mágica, para prender os espíritos e permitir as grandes e longas vocações do estudo, da pesquisa e do saber?

No melhor dos casos, conseguimos realizar algumas escolas profissionais, mas, a universidade, reconhecemos, ainda está por se fazer entre nós.

Estamos cogitando, é certo, de lhes criar o ambiente material, com as cidades universitárias que começam a surgir, e que bem concretizam, no corte largo por que se estão projetando o ideal universitário, que estamos procurando caracterizar.

Mas a universidade não se edifica sobre pedras, mas, sobre homens, e as suas verdadeiras fundações são os professores, os mestres, as congregações, em que se deve encontrar o

verdadeiro sal da terra. E que vimos fazendo para criar as condições necessárias, ao surgimento desse servidor supremo da universidade?

A circunstância de me achar no Ministério da Educação, e a autoridade dos anos, não de me permitir, que vos conclame para essa grande cruzada da formação do professor universitário, sem a qual as nossas instituições de ensino superior, não passarão de escolas fornecedoras de diplomas mais ou menos honoríficos, e de duvidosa utilidade.

Não nos faltam vocações universitárias. O que é necessário, é criar as condições propícias a tais vocações, e impróprias aos que desejam ocupar apenas as cátedras e se dar a outros misteres. Vencimentos apropriados, e a obrigação de tempo integral, ou seja, dedicação plena, para professores e alunos, poderão fazer mais pela universidade, entre nós. do que qualquer outra medida.

Difícil que seja isto, a nada menos podemos aspirar, para que o mínimo de condições seja criado para o surgimento da universidade capaz de dar cumprimento à sua função de disseminadora do saber e formadora do espírito nacional.

Se tôdas aquelas razões históricas não bastassem, para nos abrir os olhos à necessidade de assumir a universidade, a sua verdadeira função, ainda teríamos o caráter do nosso tempo, sacudido pelas mudanças e pelas crises, e a impor que o ensino universitário se faça num ambiente de relativa segregação, onde os jovens, afastados do tumulto imediato da convulsão contemporânea,

se possam formar com o senso de perspectiva e a calma de espírito indispensáveis, ao confronto com a crise da nossa época. Não é que a universidade não reflita o seu tempo, mas que o reflita numa atmosfera de análise e de crítica, cheia do fervor da busca da verdade, mas também da disciplina serena do método científico.

Nunca houve época que mais exigisse lucidez de inteligência e vigor moral. Por isto mesmo, precisamos mais que em qualquer outro tempo, da universidade concebida como instituição formadora do espírito, nos seus aspectos fundamentais de honestidade, devotamente e clarividência. Nenhuma formação moral equivale a essa formação.

Preparando os grandes profissionais da medicina, do direito, e da engenharia, ampliando-se pelo preparo de tôdas as outras profissões menos prestigiadas historicamente, mas igualmente necessárias à nossa civilização complexa e diversificada, buscando, pela pesquisa, alargar o campo do conhecimento humano, a Universidade não deve perder de vista que, acima de tudo, prepara homens, homens que juntem ao saber a larga visão, que lhes dá o terem longamente contemplado a vida dos cimos do espírito, e a coragem, que só a luta da inteligência, forma e caldeia, e, deste modo, se constituam os líderes naturais da nação, os intérpretes do seu espírito e os guias do seu destino.

A civilização de Minas Gerais é um espelho da civilização brasileira. Aqui se encontra o centro de gravi-

dade do país. O equilíbrio do espírito mineiro poderá orientar-nos para a concretização do ideal universitário de todo o Brasil. Possa a Universidade de Minas Gerais buscar nessas raízes regionais, a seiva e o vigor imprescindíveis para tamanha tarefa. Daqui, vemos todo o Brasil, cuja fisionomia profunda e permanente, é a fisionomia de Minas, vista sob perspectivas e ângulos diferentes. E tal fisionomia se há de cristalizar nesta Universidade e daqui se irradiar por todo o país.

Nesta atmosfera de festa e de gratas esperanças, tenho a satisfação de declarar inauguradas, as atividades letivas da Universidade do Minas Gerais".

SAO PAULO

Tem sido alvo de comentários, em São Paulo, a questão da escola normal rural. O assunto é abordado com insistência, tanto na imprensa como na Assembléia Legislativa, onde, ultimamente, vários deputados apresentaram projeto de lei sobre a criação desse tipo de escola. O debate gira em torno da alternativa de se criarem escolas normais rurais ou transformarem-se as escolas normais comuns em rurais. A propósito, transcrevemos a entrevista dada à "Folha da Manhã" pelo prof. Sólton Borges dos Reis:

"Nossa escola primária da roça não está ajustada ao meio em que atua. Daí muitas pessoas suporem ingenuamente que ela deva ser responsabilizada pelo êxodo rural, fenômeno de raízes sociais muito mais

complexas, difíceis de serem superadas, e tão comum aqui, como em toda parte, na atualidade como em muitas outras épocas da história geral. Jamais a escola primária poderá deter na roça o homem que se destinar à zona urbana. Mesmo que pudesse fazê-lo, ainda restaria uma questão, muito seria a examinar: ser-lhe-ia lícito fazê-lo?

Não resta a menor dúvida de que existe um divórcio entre a formação profissional do professor primário, como é ela feita atualmente, no Estado, e a realidade do ambiente rural, em que o recém-formado inicia, via de regra, sua carreira docente. físe desencontro responde pelo desajustamento do professor e conseqüente enfraquecimento da atividade escolar e reverte, por isso mesmo, em desfavor do meio, que a escola não consegue, pois, servir como seria preciso. Em que pese sua dedicação extraordinária, mantendo-se em lugares longínquos e, muitas vezes, inhóspitos, aonde raramente chegam pessoas de outras profissões, aonde não vai sequer o médico, e nem mesmo o padre, o professor primário é quase sempre um exilado na escolinha, em que começa a carreira. Difícilmente aceito pelo meio, ignora, por sua vez, as peculiaridades do ambiente natural e do ambiente social, em que pretende viver e trabalhar. Acrescente-se a isso a agravante estatística de que 95% das pessoas, nessas condições, são porcentagem constituída de mulheres, geralmente mocinhas.

O remédio para essa situação parece-nos que só pode estar principalmente na reforma do sistema de

formação profissional do professor. Nossas escolas normais precisam tomar conhecimento da realidade rural em que seus alunos vão trabalhar amanhã como professores. Mas, não tomam. Os programas vigentes não cuidam disso. E foi para minorar essa deficiência que idealizamos e promovemos os congressos normalistas bienais, procurando interessar as escolas normais de São Paulo no problema da educação rural.

Não acreditamos, contudo, na apregoada solução da escola normal rural como um tipo subalterno de formação profissional de professores primários admitido simultaneamente com o das escolas normais comuns. As finalidades da educação, na roça como na cidade, na montanha como na praia, são, em última análise, as mesmas. O problema da educação decorre de um propósito só. Por muitos motivos, o estabelecimento de dois tipos de professores normalistas, rurais e urbanos, seria inconveniente, tanto para o ensino como para a classe. E' engano supor que os candidatos ao magistério procurariam as escolas normais rurais, na expectativa de vantagens que facilitassem a ida para a roça. Ninguém, no Brasil, deseja ir para a roça. Porque a vida na roça, não oferece atrativo algum para quem vive na cidade. Os professores procuram-na compulsoriamente como estágio inicial obrigatório na carreira árdua do magistério, mantendo, por rodízio anual, nas fazendas e nos bairros rurais, um verdadeiro plantão permanente de cultura, que, apesar de precário, é o que assegura escola à criança do campo.

Somos um país que depende da agricultura para sobreviver. A escola pode, em termos, ajudar com seu quinhão na melhoria das condições da vida agrária. A nosso ver, tôdas as escolas normais brasileiras deviam ser rurais. Isso não afetaria, de maneira alguma, as necessidades educacionais da vida urbana, onde as agências sociais que educam são numerosas e atuam com intensidade. A fim de que as escolas normais pudessem atender convenientemente às exigências da vida da roça, onde vive a maioria da nossa população, deveriam passar tôdas imediatamente por uma reforma em que lhes

fossem substancialmente alterados, principalmente, o currículo e os programas. Além do mais é urgente atender, sem rnaís delongas, ao apelo que os professôres do ensino normal já fizeram reiteradamente aos poderes públicos: atualização do ensino normal, tomando por base o restabelecimento dos exames vestibulares, incorporação organizada do pré-normal ao curso de formação profissiona! do professor, recursos mais completos em prédios, instalações, material e disposições regimentais, e, principalmente, maior articulação com a escola primária."

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

BELGICA

A Província de Hainaut inaugurou em 1º de fevereiro de 1951, uma escola-clínica destinada aos pequenos defeituosos, meninos e meninas de 3 a 13 anos, que recebem todo o cuidado e tratamento exigidos pelo seu estado, assim como o ensino primário. Essa instituição, recebe as crianças com defeitos físicos mas de inteligência normal, provenientes de todas as províncias belgas; as despesas de internato são geralmente atendidas por um fundo comum, sob proposta feita pela administração da comuna em que reside o interessado. Além do pessoal docente, uma assistente social, uma enfermeira e um psicólogo se ocupam das crianças sob a direção de um médico ortopedista.

CANADA

Em Novo-Brunswick, o ensino secundário superior (high school course), que se completava antigamente ao fim do 11º ano de escolaridade, foi acrescido de mais um ano. Depois do desenvolvimento rápido de escolas secundárias com várias seções, os regulamentos provinciais foram modificados de modo a conceder três certificados diferentes de madureza, correspondentes às seções acadêmica, agrícola e de economia

doméstica. Antigamente os alunos das duas últimas seções não tinham a possibilidade de adquirir uma cultura de tipo acadêmico; o nível de estudos atualmente é o mesmo nas três seções no que se refere às matérias básicas: inglês, francês, história e ciências (física, química e biologia). Exames especiais de agricultura e de ciências domésticas substituem os acadêmicos na segunda e na terceira seção, e foi igualmente estabelecido um exame de matemática geral em vez de exames separados de aritmética, álgebra e geometria.

FRANÇA

Um centro pedagógico regional foi criado na sede de cada academia (resolução de 22 de janeiro de 1952). Esses centros, abertos para concursos aos candidatos ao certificado de aptidão para o ensino de segundo grau (CAPES) visam assegurar a formação pedagógica prática a futuros professores, iniciá-los na vida dos estabelecimentos escolares e prepará-los eficazmente para os concursos de agregação. Uma circular de 12 de junho de 1952 determina a organização e funcionamento dos centros e, principalmente, o trabalho dos estagiários e o papel dos conselheiros, chefes de estabelecimentos e diretores. O número de candidatos

à admissão nesses centros, depois do concurso de 1952, foi fixado em 500.

ÍNDIA

O Ministério Central da Educação submeteu, para estudos, aos Ministérios dos diversos Estados da União Indiana, um plano geral de educação dividido em cinco partes. No que se refere ao financiamento desse programa, o Governo central propôs a cada Estado uma subvenção de dez milhões de "roupies" em 1952-1953, subvenção essa que poderá ser majorada se os planos apresentados o justificarem. A primeira parte desse documento prevê a realização de um plano de educação de base em cada Estado, sendo o objetivo principal desse plano a generalização da educação de base, da escola primária para os institutos pedagógicos superiores; a introdução de novos métodos pedagógicos; o desenvolvimento de um programa geral de educação social, e o estudo da influência exercida por esse programa sobre toda a vida da comunidade. As quatro outras partes do projeto visam: a) a criação de comissões encarregadas do estudo de futuros planos para o ensino de segundo grau; b) a concessão de subsídios para a edição de livros de leitura e para a formação de especialistas no domínio das técnicas audio-visuais; c) a concessão de subvenções a instituições particulares, bibliotecas, centros da juventude e outros centros culturais; e d) a criação de um centro experimental para a educação dos jovens transviados.

INGLATERRA

Na Inglaterra, a televisão será empregada como auxiliar do ensino. Foram escolhidas seis escolas em Londres onde serão feitas experiências por meio de lições de ciências, história contemporânea e estética. Professores também foram escolhidos para receberem formação especial numa escola recentemente criada, que os habilitará para fazerem demonstrações educativas pela televisão. Essa nova atividade foi iniciada no mês de maio último e compreende uma meia hora de lição depois do meio dia, durante quatro semanas. As lições pela televisão deverão ser incluídas nos horários escolares. Se as experiências forem julgadas proveitosas para os alunos, a rede nacional da televisão será estendida e difundirá regularmente lições a partir do outono de 1954,

ITALIA

Representantes de 47 centros da União Nacional Contra o Analfabetismo reuniram-se recentemente em Roma para confrontar os resultados obtidos durante os cinco últimos anos. Embora todos os centros da União sejam autônomos, os participantes votaram recomendações sobre a instrução do povo no domínio dos novos métodos agrícolas, leis do trabalho, assistência social e sanitária, moradias saudáveis e construção de estradas. Um dos objetivos principais da União é a reeducação dos adultos que tornaram ao analfabetismo, e ela desempenha um papel de grande importância na Itália me-

ridional e em Sardenha. A alfabetização das populações isoladas não representa mais que um dos aspectos da atividade da União Nacional Contra o Analfabetismo, que estende igualmente seu auxílio no domínio da alimentação, da agricultura, serviços médicos, consultas jurídicas e da orientação profissional.

PERU

Atualmente existem setenta clubes de jovens agricultores disseminados em todo país e perfazendo um total de 1.300 membros de 14 a 18 anos. Esses clubes desempenham um importante papel no domínio da educação agrícola divulgando os modernos métodos da cultura. O programa educativo desses clubes está a cargo do Serviço Cooperativo Interamericano de Produção Alimentar, que organiza cursos sobre sementes, culturas, emprego de adubos, etc. A maior parte desses clubes iniciou, a venda dos produtos da terra e os lucros obtidos têm permitido a extensão da experiência e o emprego dos métodos de venda e estabelecimento de preços. Graças à atividade dos clubes de jovens cul-

tivadores, a produção agrícola pôde ser intensificada ao mesmo tempo que maior variedade de produtos foi posta à disposição dos consumidores.

SUÍÇA

O Bureau de Intercâmbio Escolar e Cultural, criado em Berna pelo "Auxílio Suíço à Europa", convidou cerca de duzentos pedagogos e funcionários administrativos para discutirem as relações entre a escola e o Estado. Cada um dos cinco cursos organizados nessa ocasião reuniu uns quarenta representantes austríacos e alemães, assim como alguns suíços. No final dos cursos, os participantes estrangeiros foram convidados a passar ainda dez dias com uma família suíça, a fim de melhor se familiarizarem com as instituições democráticas do país. O Bureau de Intercâmbio Escolar e Cultural organizou também em Hü-ningen (Berna) um conclave pedagógico de quinze dias para o qual havia convidado pedagogos de renome alemães e austríacos. A discussão versou principalmente sobre os centros de interesse, a formação de professores e a educação artística.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

INTRODUÇÃO

Toda boa escola tem interesse, não só em que os seus alunos adquiram conhecimentos valiosos e úteis, senão também em que sejam dirigidos, de tal modo, através de atividades educativas, que se desenvolva integralmente a sua personalidade.

As atividades extra-classe, ou ex-tra-curriculares, surgiram e tomaram vulto a fim de atenderem ao apelo desse tão vivo quanto legítimo interesse. Desenvolveram-se a fim de prover uma nova modalidade de experiência: a que representa o estudo, o treino e a prática das virtudes e ações mais desejáveis ao indivíduo, ao seu próximo, à sua comunidade à sua pátria e ao seu mundo.

Opinião encontrada entre vários educadores é a de que uma das bases para a avaliação de uma escola é o conhecimento de suas atividades extra-curriculares: como se organizam, de que modo funcionam, de que maneira são administradas, a que propósitos servem, que objetivos alcançam.

Antes de tratarmos da organização e administração dessas atividades, com sua filosofia e princípios básicos, pretendemos definir, em resumo, as que nos parecem mais importantes.

DEFINIÇÕES

Classes- lares: Classes-lares são classes organizadas, com diretoria, comissões permanentes e temporárias, de modo a que todos os alunos, sem exceção, cooperem, de uma maneira ou de outra, com o espírito e a harmonia de um verdadeiro lar, para o bom andamento das atividades curriculares e para a realização de planos elaborados pela própria classe. A diretoria de uma classe-lar deve compor-se de presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro. As comissões temporárias podem ser diversas, de acordo com a missão a cumprir. As permanentes podem ser, por exemplo: Comissão de ordem, comissão do mostrador, comissão do quadro-negro, comissão de festas, comissão de aulas, comissão social, comissão de assistência social, etc. Cada uma destas tem a sua função específica. A comissão de assistência social, por exemplo, dirige o esforço financeiro da classe no sentido de contribuir para um dos vá-

rios setores de serviço social. Com esta comissão em cada classe, pode-se bem desenvolver o amor para com o próximo, a disposição para servir e o gosto pela dádiva. Aprende-se a contribuir, contribuindo.

Clubes: Clubes são organizações que visam, não só a satisfação do instinto agrário, mas também o desenvolvimento do caráter e o estímulo para o estudo e o aperfeiçoamento. Apresentam-se numa grande variedade: Centro Cívico, Clube de Ciências, Grêmio Literário, Orfeão, Clube de Ping-Pong, Grêmio Conhece tua Cidade; etc.

Publicações: Publicações são periódicos de direção e colaboração de professores e alunos. Contribuem vantajosamente para o aproveitamento dos dotes intelectuais e espirituais dos alunos e para o desenvolvimento do *espírito da escola*, ou *espírito da Alma Mater*.

Assembléia: Assembléia é a reunião dos corpos administrativo, docente e discente, para fins de informações, decisões, solenidades, ou divertimentos. Concorre também, e grandemente, para a formação do *espírito da Alma Mater*, ou espírito escolar, que nos faz orgulhosos da instituição onde estudamos, ou trabalhamos. E o palco onde professores e alunos oferecem os resultados de suas experiências, os seus dons, a sua música, a sua poesia. E o altar onde sentimos o ardor dos apelos cívicos, onde rendemos homenagem à nossa Terra, onde partilha-

mos glórias e triunfos, e onde cantamos com entusiasmo e vibração os hinos patrióticos e os de nossa escola.

Círculo de Pais e Professores: E um verdadeiro grupo educativo, organizado e dirigido para a consideração e discussão de problemas que dizem respeito ao lar, à escola e à sociedade. Cabe ao Círculo promover uma relação cada vez mais estreita entre o lar e a escola, de modo a que os pais e os professores possam cooperar inteligentemente na educação e no bem estar da criança ou, do adolescente, cuja participação nesse tipo de atividade é apenas indireta.

FILOSOFIA E PRINCÍPIOS BÁSICOS DB ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

Viver é preparar-se para a vida. Se a criança ou o adolescente deve tornar-se cidadão de uma democracia, deve também, e primeiramente, encontrar, dentro da escola, um estado democrático. Se é mister que se prepare para a vida social, é necessário, sobretudo, que lhe seja dado viver num ambiente propício à socialização. Se lhe convém desenvolver o senso de responsabilidade, não se lhe pode negar o ensejo de exercitar a responsabilidade. Cabe, pois, à escola proporcionar aos seus alunos todos os meios e tôdas as situações para a prática do bem, do útil, do meritório.

S dever da escola guiar os seus alunos de modo a que façam bem, ou melhor, as coisas desejáveis, que

farão, de qualquer maneira, queira ou não a escola. É próprio da natureza humana ser ativo, ter experiências novas, formar grupos, pertencer, procurar segurança, desejar direção própria, ter prestígio, mandar. Crianças e adolescentes tendem a ser sociais, amigos, companheiros, simpáticos. Sentem necessidade de obedecer, de seguir, de comandar, de alcançar vitória e conseguir aplausos. Pois bem: As consequências desses naturais desejos e impulsos, no que diz respeito à sua formação moral, dependem fundamentalmente da maneira como a escola os dirige e aproveita.

Os indivíduos são diferentes. Este fato implica em que assim as atividades do currículo como as não curriculares sejam diferenciadas. Nunca é impossível à escola despertar o interesse de seus alunos, nem atender aos reclamos de suas necessidades, nem apelar aos seus conhecimentos, às suas habilidades e aspirações, nem ainda estimulá-los a realizações que aumentem e alarguem suas experiências, se lhes oferece, sob sábias diretrizes, o ensejo para que escolham acertadamente as atividades que lhes convém.

Deve ser doutrina da escola o agir de maneira que haja oportunidade e justiça para todos. As atividades extra-classe originam-se do interesse de grupos. O interesse, portanto, e não as habilidades, deve constituir primordialmente a base para a admissão e participação nessas atividades.

A participação nas atividades extra-classe não deve depender de notas ou médias altas. Se a escola oferece tais atividades em virtude de acreditar na sua ação educativa, então, não há motivo para negar a nenhum estudante o privilégio de tomar parte nelas. Excluir de uma atividade extra-classe um aluno que tem notas baixas em matérias do currículo é tão absurdo quanto não deixar estudar francês um estudante reprovado em geografia.

Tanto quanto possível, as atividades extra-classe devem basear-se no trabalho curricular. Se as situações são arranjadas de tal modo que as atividades extra-classe surjam do currículo escolar, ter-se-á um meio de os alunos apreciarem melhor o valor das diferentes disciplinas, que passam a parecer-lhes mais ricas, mais interessantes, mais bonitas. Muitos deles sentir-se-ão encorajados, por isso mesmo, a estudar muito mais.

Cabe à escola contribuir, de modo definitivo, para a felicidade de seus alunos. Cumpre-lhe, pois, prover situações que os tornem otimistas, entusiastas, esperançosos e cheios de fé. Nenhum trabalho lhes será árduo demais, e nenhum fracasso ocasional poderá abatê-los, se tiverem aprendido a ser persistentes, a crer que os obstáculos podem ser removidos, e a marchar, com ardor, convicção e alegria, para o sucesso e a vitória.

Deve caber aos alunos a maior participação no planejar, desenvolver

e administrar tôdas as atividades extra-classe. Assim, as assembléias, os clubes, as classes-lares, as publicações, as festas, as campanhas, etc, são atividades que devem ser organizadas e dirigidas principalmente pelos estudantes. Pertence a eles a maior parte da iniciativa, da direção e das responsabilidades; pois deles é também a melhor porção do que resulta de tais atividades.

As atividades extra-classe devem ser supervisionadas por membros do corpo docente da escola. Admitimos que esta esteja profundamente interessada na orientação educacional de seus estudantes. Ora, o contacto do professor com os seus alunos, fora do trabalho curricular, é mais informal, mais amigo, mais íntimo. Em festas, excursões, reuniões de classe-lar ou de clubes, sua influência sobre eles pode tornar-se maior. Virá a entendê-los melhormente, interessar-se-á por seus problemas individuais e terá mais amplas oportunidades de assisti-los em suas vicissitudes.

As atividades extra-classe devem contar com períodos próprios de tempo, dentro do horário escolar. Essas atividades merecem ser reconhecidas e respeitadas. Seus objetivos sociais e morais são tão valiosos e desejáveis quanto os que resultam do ensino e da aprendizagem das disciplinas do currículo.

Ao planejar um programa de atividades extra-classe, para um semestre, ou para um ano, deve a escola informar os seus alunos a respeito da natureza dessas atividades, dan-

do a cada um deles o ensejo de escolher uma ou duas dentre as que são oferecidas.

Cada clube e cada classe-lar deve ter um orientador.

Tôdas as atividades extra-classe devem, ser supervisionadas pelo diretor da escola, ou por alguém que nomeie para esse fim.

Cada clube e cada classe-lar deve ter os seus estatutos, preparados pelos próprios alunos, sob a supervisão do orientador, que deve ser membro do corpo docente.

Os clubes, como as classes-lares, devem ser organizados em! diretoria, comissões permanentes e comissões temporárias.

Até que os oficiais de um clube ou de uma classe-lar tenham sido eleitos, cabe ao orientador presidir às suas sessões e dirigir os seus membros na discussão das qualidades que devem possuir os que vão ocupar os diferentes cargos.

As atividades dos clubes, das classes-lares e das assembléias devem ser esboçadas com antecedência, cobendo aos alunos a maior participação em todo o planejamento.

A classe-lar não tem tantos problemas a resolver. Basta, pois, que funcione uma vez por semana, durante meia hora. O orientador deve estar presente à reunião, mas sem lugar à mesa, e sem direito ao voto. Êle sugere, mas não decide.

Deve haver um sistema de pontos, de modo a evitar que os alunos possam sobrecarregar-se de muitas atividades. Segundo a sua natureza, cada atividade terá um certo valor numérico, e ninguém poderá par-

ticipar, simultaneamente, de tantas delas, que a soma de seus respectivos valores ultrapasse um certo número limite.

O diretor da escola deve nomear uma comissão de assembléias, responsável pelo planejamento, pela organização e administração das assembléias. A comissão deve ser composta de professores e alunos.

Nas reuniões dos clubes e das classes-lares, devem observar-se, mas sem exagero, as regras parlamentares.

As atividades extra-classe, em geral, devem sofrer um balanço, de quando em quando, a fim de se verificar a contribuição quei têm feito, ou estão fazendo à escola e, principalmente, à vida e ao caráter de seus alunos. — FRANÇA CAMPOS — (*Educação*, Rio).

A FORMAÇÃO DE HÁBITOS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

A escola primária foi por muito tempo considerada o ponto táctico mais importante da campanha educacional. O clamor que se vai avolumado em toda parte em prol da criação de jardins da infância, de escolas maternas, mostra que se vai reconhecendo cada vez mais a influência decisiva dos hábitos formados nos primeiros anos de vida. Por outro lado, reconhece-se o flagelo que constituem a esse respeito a ignorância e as superstições dos pais. Para remediar o mal, já houve quem apelasse para uma utópica aglomeração dos pré-escolares em estabelecimentos oficiais, Isolados do controle da família.

Lancemos as nossas esperanças para reformas mais lentas, porém, mais seguras. Lancemos a semente da boa idéia no espírito dos que estão ainda aspirando às venturas e encargos da paternidade. Falei apenas dos aspirantes, pois os já graduados se dividem em dois grupos: um, por instinto e por educação, está colhendo bons resultados com a sua prole, e assim não se move a ouvir palestras pelo rádio ou a ler folhetos a respeito do assunto; o outro grupo, pelo contrário, falhou. Os filhos não lhe obedecem. Trata-se às vezes de um marmanjo de quarenta anos de idade e de uma senhora de trinta, que perderam completamente o prestígio perante um rebento de dois anos apenas. Os dois, somando setenta anos de idade, curvam-se cheios de súplicas ou de ameaças sobre o rebento e este os olha, impávido, com um olhar que diz um mundo de coisas. Diz o seguinte: "Vocês dois querem que eu não minta, e constantemente estão mentindo a mim mesmo para conseguirem que eu lhes obedeça; querem que eu não seja medroso e têm ataques quando vêm uma barata; querem que eu não seja guloso, coma às horas certas, mastigue bem os alimentos, e entretanto reservam para si toda a liberdade possível no que diz respeito às coisas do estômago; querem que eu seja polido para com as visitas, e não são atenciosos um para com o outro".

Eis, pois, setenta anos de idade completamente batidos e derrotados por dois anos. Semelhantes derrotas deixam cicatrizes na alma. Ma3

por uma estranha concepção de experiência, tais cicatrizes se vão tornando um motivo de orgulho. Quando se fala em métodos novos de educação às pessoas já vencidas na carreira de pais, elas retrucam: "Isso é teoria; eu conheço a prática".

Que vale uma tal prática feita de insucessos e de resultados medíocres? Só existe verdadeira prática onde existe desejo de experimentar, desejo de progredir. A prática dos Joãos de Barro vale muito pouco, porque há já provavelmente milhares de anos que eles vêm fazendo a sua casa da mesma forma. Pais e mães tipo João de Barro são o flagelo do mundo e num país novo como o Brasil deviam ser indesejáveis.

Eis porque é mais prudente dirigir-se aos aspirantes, aos que têm diante de si a estrada livre, desimpedida das barreiras da vaidade.

A REGRA ESSENCIAL.

A regra essencial para o sucesso na carreira paterna, proclamada pelos melhores educadores, é a seguinte: "Ser calmo, ter domínio de si mesmo". Parece fácil, na aparência. Na realidade, pedir calma, serenidade à maioria dos habitantes destas paragens sul-americanas, é o mesmo que pedir imobilidade a um cidadão atacado da dança de São Guido.

Na idade pré-escolar, os meninos têm necessidade de uma movimentação livre, que, além de outros fins úteis, lhes permite entrar em contacto com os objetos que os cercam e lhes reconhecer as qualidades.

Assim se vão desenvolvendo os aparelhos Sensoriais e motores, assim na sua memória se vão entrelaçando noções, e todos os poderes mentais se vão expandindo. Ora, coloque-se perto de um menino nessa idade uma mãe nervosa, e ela não terá outra preocupação a não ser de impedir o trabalho da natureza. Ela lhe seguirá ansiosamente todos os movimentos e lhe dará ordens sem cessar, tôdas tendentes a evitar perigos reais ou imaginários. Qual o resultado? Se a criança é tímida, o nervosismo materno a contagiará e desde então ela se irá condenando à imobilidade, acovardada diante do mundo exterior, que lhe parecerá cheio de misteriosas ciladas. Quando crescer, será uma pessoa sem espírito de observação, indiferente aos encantos da natureza e dotada de uma inteligência cheia de lacunas. Se a criança, porém, não é tímida, acabará reconhecendo que as ordens maternas não têm, em geral, uma justificativa coerente e aprenderá a desprezá-las.

Todos os que aspiram a mandar neste mundo devem seguir esta regra consagrada por uma experiência secular: "Dêem poucas ordens, e bem meditadas; mas, quando as derem, tratem de fazê-las obedecidas". Tal regra é útil não somente aos pais, mas também aos administradores e aos governantes. "Façam poucas leis, e bem meditadas; mas, quando as fizerem, tratem de vê-las obedecidas".

O excesso de ordens é prova de nervosismo, mas às vezes fica sendo um vício. Já ouvi uma pessoa

fazer em um minuto seis recomendações a um menino de 4 anos, que ao seu lado jantava: "Não coloque a faca na boca; coma devagar; olhe o seu irmão como está fazendo; não jogue a comida no chão; não bote o nariz no prato; não encoste os sapatos no vizinho". Tais recomendações de nada valeram. O caso merece ser meditado. Se o menino as desprezou, evidentemente, é porque já estava acostumado a praticar os atos censurados. Quer dizer: já se tinham formado nele hábitos. Ora, querer eliminar "hábitos" por meio de uma saraivada de ordens é uma utopia. Logo, tais ordens só serviam para desprestigiar mais ainda quem as dava, no espírito da criança.

O importante em matéria de educação é a fase preventiva; é impedir a formação de maus hábitos. Uma vez estes formados, repetidas advertências paternas ou maternas só servem para piorar a situação. As medidas têm que ser mais radicais, em tal emergência, e devem ser adequadas a cada caso particular.

Na fase preventiva, que é a que nos preocupa neste momento, a serenidade dos pais opera maravilhas. Em primeiro lugar, eles tratam de influir pelo exemplo. Em segundo, eles tratam de afastar as possibilidades realmente perigosas para a criança. Só em último lugar é que tratam de dar ordens e as dão calmamente. A este respeito é preciso insistir num ponto importante: as ordens proferidas coléricamente são um sinal de fraqueza. Em geral, são os homens pouco corajosos os que procuram descarregar sobre as

mulheres e os filhos as irritações que a sua covardia não pôde satisfazer na rua. Por outro lado, as mulheres indolentes que vivem uma vida sedentária, de maus efeitos para o seu fígado, costumam vitimar os filhos e o próprio marido, se este é por demais tímido.

ATIVIDADE, CURIOSIDADE, CORAGEM INFANTIS

Para evitar excessivos cuidados com as crianças, seria de todo conveniente não as manter muito presas às saias. Os anglo-saxônios, que são os mestres na arte de viver e de educar, inventaram a "nursery", em quarto espaçoso, reservado somente à criança que nasceu e onde ela faz mais tarde os seus ensaios de andar. Fora das horas de se alimentar ou de passeio, a criança deve ficar aí divertindo-se com os seus brinquedos. Alguns chegam a aconselhar que se faça uma fresta na porta por onde a mãe espie a criança e veja se esta precisa de seu auxílio.

Esta atitude é a atitude sadia dos que amam realmente os filhos e desejam vê-los triunfar na vida. Não é a atitude dos piegas, que os acariciam demasiadamente e esquecem de lhes preparar o futuro.

Quando a criança se vai desenvolvendo mais, está claro que um quarto, mesmo espaçoso, não lhe basta. Os seus movimentos necessitam de maior expansão. Se se quer evitar perigos nessa época, o melhor meio não é também o nervosismo, não é a profusão de ordens, de ad-

vertências, de recriminações. Tudo isso se chama a parte "negativa" da educação. A parte positiva consiste em oferecer aos filhos oportunidade para se divertirem sadiamente. E isso é facilímo nessa idade, como todos sabem. Dêem-se-lhes companheiros adequados. Crianças que vivem sós, depois do segundo ano de vida, crescem anti-sociais, sofrendo de incapacidade de adaptação ao meio. O individualismo brasileiro, a falta de espírito de cooperação que se nota mesmo na chamada elite do país, provém, em parte, da desconfiança das famílias, do medo que elas têm de que os filhos brinquem livremente. Além disso, o número de jardins de infância ainda é ridículo entre nós.

Quanto aos brinquedos, lembre mo-nos dos sábios conselhos dados há mais de duzentos anos por um médico psicólogo, observador sagaz da alma infantil, Loecke. Êle la mentava p excesso de brinquedos comprados para as crianças. Elas gostam dos que fazem com as próprias mãos, com um material às vezes insignificante, encontrável em tôdas as casas. Os pais que quise rem realmente ser amados pelos filhos pequenos, em lugar de lhes prodigalizar caricias contraproducentes, deveriam se aplicar e ajudá-los na construção e manejo desses brinquedos e veriam como as reações afetivas iriam mudando progressivamente.

Um outro aspecto em que os mais notáveis educadores do mundo vêm insistindo há muito tempo é o da satisfação da curiosidade infantil. Se se quer que a criança desenvolva

a própria inteligência, a capacidade de reflexão, o "hábito de pensar", enfim, é preciso deixá-la falar, escutá-la com atenção, e responder-lhe as perguntas sèriamente. Quando possível, é mesmo melhor que, antes de satisfazer à sua curiosidade, se procure guiá-la à descoberta da verdade pelo próprio esforço.

Entre nós, entretanto, as pessoas já crescidas acham mais agradáveis crivar os pequenos de perguntas consecutivas e disparatadas. Não lhes dão sequer tempo de responderem, e os habituam, pelo exemplo, ao tremendo defeito nacional de interromper a quem' está falando. Instintivamente eles se vão afastando desses inquisidores e vão procurando a companhia de gente mais humilde, com quem podem realmente conversar. Mas a consequência mais grave é que a curiosidade se vai atrofiando. A atrofia generalizada da curiosidade torna um povo incapaz de progredir.

O medo é uma outra aquisição perniciosa da idade pré-scolar. O contágio também representa aqui um papel importantíssimo. Inúteis os vossos sermões, as vossas exortações à serenidade, se não dais o exemplo. Mas uma outra cousa muito sabida, e apesar disso pouco evitada, está nas histórias maravilhosas de dragões, bruxas e demônios. A justificativa por alguns apresentada de que se torna necessário satisfazer ao espírito fantasista das crianças é destruída pelo fato de que o universo e a história real da humanidade já encerram em si maravilhas de toda ordem, capazes da

alimentar todos os WELLS infantis.

Quando o medo já se implantou, desarraigá-lo necessita muita paciência, um treino longo para que a criança se vá acostumando aos objetos que a aterrorizam.

REAÇÕES DO AMBIENTE NAS
HORAS DE ALIMENTAÇÃO, DO
CHORO E DO SONO

Falemos agora dos hábitos de alimentação. Quando, por volta dos seis meses de idade, o médico ordena que se comece a dar algum alimento sólido, digamos um pouco de creme de espinafre ou pirão de batata, a mãe nervosa já começa a tremer antes da hora. Chegada a hora, a criança, mesmo nessa idade, já é bastante viva para perceber que lhe querem propinar alguma novidade desagradável. E então ela recusa peremptoriamente o novo alimento. A recusa provoca um alvoroço na família. Chovem as súplicas. O pequeno cidadão sente-se importante e aí é que ele não cede mesmo. Que faria uma mãe, senhora de si mesma, para evitar essa derrota? Ela ofereceria o novo alimento simplesmente, com a aparência de quem não está ligando importância à estréia. Se a criança o recusasse, não insistiria muito, mas evitaria dar outra qualquer coisa até a hora da refeição seguinte. Ela sabe que nisso não haveria nenhum perigo; ela sabe que ninguém morre de fome tendo alimento oferecido em um horário regular.

A mesma calma materna evitaria que no seu lar se desenvolvesse a chamada "indústria do choro". A indústria do choro floresce no Brasil mais do que em qualquer outro país. Desde os primeiros dias de idade, o jovem brasileiro percebe que, se êle emitir pela sua laringe alguns sons desagradáveis, conseguirá várias coisas de utilidade imediata. Conseguirá, primeiro, ser acalentado nos braços da ama, à hora que quiser. Conseguirá, segundo, alimentar-se à hora que entender, o que dadas as tendências de alguns dos seus ancestrais, lhe é sumamente agradável. Mais tarde, à medida que ficar perito no choro, êle conhecerá o meio fácil de obrigar os pais a revogar tôdas as restrições indesejáveis.

Até há alguns anos atrás seguindo os preceitos de muitos puericultores, insistíamos em que o procedimento das mães nesses casos deveria ser o seguinte: verificar se o choro era devido à fome, à sede, à dor ou algum desconforto físico no leito, e, em caso contrário, deixar a criança chorar. As observações de alguns psicólogos vieram, entretanto, trazer uma modificação a esse conselho. Pretendem eles que a criancinha abandonada no leito a chorar pode ser vítima de uma profunda impressão de insegurança, e que esta impressão deixaria cicatrizes duradouras em seu espírito.

Embora muitos estejam longe de aceitar os argumentos psicanalíticos apresentados para justificar tal concepção, há uma tendência geral para admitir a sua plausibilidade. En-

tre outros motivos pela sua harmonia com as tendências instintivas das mães. Assim o que cumpre sugerir agora é, não a submissão total e irrefletida a tais tendências e, por conseguinte, o alacento constante da criança, mas um meio-térmo, que é, via de regra, o caminho mais seguro. O acalento sempre que a criança o reclama traz as conseqüências desastrosas que vimos acima, enquanto a aproximação da mãe, carinhosa e serena, junto ao berço será suficiente para dissipar o pavor aventureira existente no espírito da criança.

Quanto à hora de dormir, todos conhecem a cena habitual, diária, que começa aos dois ou três anos e se prolonga até a adolescência: "São horas de dormir" — "Ainda é muito cedo" — ■ E o diálogo continua por cerca de uma meia hora. Se desde o começo, não tivesse havido hesitação, se o menino fosse levado à cama à hora certa, após uma decisão calma, mas peremptória e inflexível — que trabalhos I não se poupariam para o futuro ! As decisões dos pais não provocariam, revolta ou descontentamento.

A CAUSA DO SENTIMENTO DE INFERIORIDADE

Até aqui só falei dos filhos que provocam excessivas inquietações nos pais. Há, porém, os outros, vítimas do excesso contrário. São colocados na penumbra, esquecidos, senão humilhados. Faltou-lhes a tática necessária para vencer num mundo áspero em que a luta já co-

meça no berço. Possam as professoras nas escolas resgatar as terríveis injustiças cometidas no lar. Possam elas divisar em tais criaturas o talento secreto, a faculdade escondida, o dom retraído, e fazê-los desenvolver e florescer arrastando consigo, à luz do sol, toda uma individualidade desconhecida de si mesma. Mas possam sobretudo os pais compreender, antes, o duplo mal quo perpetraram quando voltam as suas atenções, a sua deferência para com os filhos voluntariosos, exigentes, e deixam de lado, esquecidos, os dóceis e os obedientes.

Muitos dos primeiros se tornam posteriormente rebeldes e orgulhosos. Muitos dos outros adquirem uma timidez excessiva na vida.

Cumpra notar, entretanto, que o sentimento de inferioridade não provém somente das atitudes alheias. Uma inferioridade física ou mental pode ser a sua causa. Em todos os casos, a profilaxia aconselhada pelos melhores educadores consiste principalmente em propiciar à criança a satisfação consigo mesma, derivada do êxito em empreendimentos ao seu alcance. — GUSTAVO LESSA — (*Educação*, Rio).

ENSINO SUPERIOR E FREQUÊNCIA MÍNIMA

Um dos aspectos da regulamentação do ensino superior posto em foco pelas desastrosas conseqüências da última e prolongada greve dos estudantes da Faculdade Nacional de Medicina, foi o relativo à exigência de uma frequência mínima para a prestação de provas e exames. Em

outros termos voltou a debate ura tema praticamente superado há 40 anos e cujo conteúdo se encontra na pergunta: — deve-se exigir frequência obrigatória no ensino superior?

Esse tema foi muito debatido durante o Império e nos primeiros anos da República.

A primeira disposição do ensino que instituiu a frequência obrigatória foi o Código de Ensino de 1901, de autoria do então ministro Epitácio Pessoa. Tornou-se, porém, impossível verificar essa presença dos alunos dado que, não havendo limitação de matrícula, o número de alunos de cada turma era tão grande que qualquer registro da sua presença às aulas absorveria quase todo o tempo consagrado no horário à sua realização. Só era possível apurar a presença aos trabalhos práticos, porque feitos com número reduzido de alunos. Como, porém, a tradição era a liberdade de frequência, os alunos das escolas superiores desta cidade se insurgiram contra a frequência obrigatória fazendo passeatas de protesto.

Os dispositivos regulamentares nunca foram executados.

Nas palavras que pronunciei aos doutorandos de 1952 da nossa Faculdade Nacional de Medicina, referindo-me a esse fato, contei que, matriculado no 6º ano em 1907, passeio-o integralmente em Paris onde preparei, escrevi e imprimi a minha tese de doutoramento, voltando ao Brasil em dezembro, para prestar exames...

De resto, se a frequência obrigatória estatuída no Código fosse apurada com rigor, as instalações de

nossa Faculdade não comportariam as numerosas turmas de cada ano.

Na reforma Rivadávia Corrêa, que instituiu o exame vestibular sem limitação de matrícula, não se estabelecia nenhum limite mínimo de frequência, mas determinava-se que cada aluno deveria possuir uma caderneta onde os catedráticos, ou os docentes responsáveis pelo curso, inscreveriam ao começo de cada período letivo a apresentação do aluno, e, ao fim dele, atestariam a sua frequência regular, a fim de que fossem promovidos, nas cadeiras sem exames, ou pudessem nelas inscrever-se quando os houvesse.

Alguns catedráticos procuravam apurar essas frequências. Como porém, os docentes livres, que faziam cursos equiparados aos oficiais, concedessem o atestado de frequência com grande liberalidade, acabaram todos considerando esse atestado mera formalidade, de cuja veracidade não procuravam indagar.

A reforma Maximiliano em 1915 manteve, em princípio, o mesmo critério de frequência obrigatória, embora reduzindo-a às cadeiras em que não houvesse exame no fim do ano. Como não houvesse limitação de matrícula, essa exigência da frequência obrigatória foi sempre um mito.

A reforma Rocha Vaz, de janeiro de 1925, ordenava taxativamente em seu artigo 204 que a frequência seria obrigatória, cabendo aos Regimentos determinar a forma de sua apuração. Como no artigo seguinte, o de n.º 205, se instituía o princípio da limitação da matrícula, foi possível em algumas Faculdades

e Escolas e em algumas cadeiras aplicar o princípio da obrigatoriedade. A despeito das determinações regulamentares, essa aplicação dependeu da atitude pessoal de cada professor.

A reforma Francisco Campos (1931), embora na parte geral atribuisse aos regulamentos prever sobre as exigências de frequência em qualquer dos cursos universitários, na parte relativa ao ensino médico determinava ser obrigatória a frequência a 2/3 das aulas práticas e a estágio, para que o aluno pudesse prestar provas parciais, exames finais e ser promovido. Como fosse mantido o princípio da limitação de matrícula, continuou a frequência a ser apurada pelo critério pessoal de cada professor.

A última reforma, quanto à Universidade do Brasil, foi conseqüente à lei de autonomia de dezembro de 1945, delegando ao Estatuto e aos Regimentos as minúcias quanto ao regime do ensino. O regimento da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil estabeleceu que não podem prestar provas parciais ou exames os alunos que não tenham comparecido a pelo menos 2/3 das aulas teóricas e trabalhos práticos. Para inscrição em segunda época, exigiu ainda a execução de pelo menos a metade dos trabalhos práticos realizados no ano letivo anterior.

Foi esta a única inovação em matéria de frequência, fugindo ao princípio tradicional de que a 2.ª época era de exame livre, isto é, sobre todo o programa da cadeira e para os alunos que, por qualquer motivo,

tenham estado ausentes da Faculdade no ano letivo correspondente. Essa inovação é a única discutível e, a meu ver, suscetível de eliminação, de modo a voltar-se à tradição quanto à segunda época.

Quanto à exigência de frequência mínima obrigatória ao conjunto de aulas teóricas e práticas para prestação de provas parciais e exames finais não se pode duvidar de sua utilidade no ensino superior, como tentarei demonstrar posteriormente.

É inegável que o nível de preparo dos diplomados por esse ensino se elevou sensivelmente desde que nele se introduziram e foram efetivamente observados os 3 básicos princípios, que atualmente o regem: a limitação de matrícula com exame vestibular; as provas parciais, para verificação periódica do aproveitamento e uma frequência mínima obrigatória para a prestação de provas. — MAURÍCIO DE MEDEIROS — (*Diário Carioca*, Rio).

QUALIDADES DO PROFESSOR

Vinte anos de magistério no curso secundário nos dão direito, quando nos impõem o dever, de uma breve apreciação daquelas coisas que constituem as qualidades reais apreciáveis do professor. Podemos de começo distinguir várias espécies de professor.

1.º) — O que nasceu professor, como um artista para a sua arte, com a vocação do magistério. Dele é que sempre se há de dizer: ex-

plica tão bem que parece que abre a cabeça da gente e põe o livro lá dentro.

2.º) — O que fez o curso de formação especial: normalista ou licenciado. E o profissional do ensino, a quem a Escola forneceu as diretrizes da Pedagogia e da Didática. Não é um autodidata. Ide e ensinai, lhe diz a Escola, como Cristo disse a seus apóstolos: Euntes, docete. O professor para os ofícios no Templo da Ciência o o sacerdote no Templo da Fé.

3.º) — O de vocação tardia, que, não conseguindo realizar um Ideal anterior, resolveu ensinar.

4.º) — O que é professor nas horas que retira de outra atividade, aproveitando uma tendência natural e realizando um aprimoramento de cultura.

5.º) — Finalmente aquele que se faz professor por uma curiosidade e desfastio de outra profissão. Novo tédio logo o levará a abandonar o magistério.

Em todos esses professores que citamos, podemos descobrir qualidades louváveis e sensíveis falhas, não nos parecendo provável a perfeição absoluta nem a absoluta imperfeição.

A condição primordial para o magistério sem dúvida é "Cultura", cada vez mais aprimorada. Se o professor revelar incerteza de continuo nas suas afirmações, perderá a confiança dos alunos, que chegarão a duvidar mesmo das suas afirmativas axiomáticas. Mas, cultura para nós não é apenas qualidade do professor, senão condição essencial de o ser. Depois de cultura deve

existir "Método", que significa ordem, traz clareza e faz o entendimento. Evitar os saltos violentos e o contínuo retorno ao que ficou para trás. Para ter método deverá fazer o esquema da preleção, nunca se aventurando a lições improvisadas.

Vem depois "Disciplina", que é respeito, cordialidade e atitude. O respeito não deve ser medo, nem a cordialidade uma camaradagem de companheiros do mesmo ofício. O medo perturba a boa compreensão do assunto e faz baixa a eficiência,

Tivemos professores assim: estilo "terremoto", que hoje melhor chamaríamos "bomba atômica". Também a excessiva intimidade traz a quebra do respeito recíproco. A atitude do professor não seja a de quem está dando um ato espetacular de comédia ou de tragédia, sempre à espera dos aplausos da classe. Se realmente houver motivos de admiração no que estiver êle ensinando, não seja o primeiro a demonstrá-la, mostrando-se porém indiferente, como quem a tal se acha habituado, para que dele não se diga que "fazendo êle a festa, êle mesmo solta os fogos".

"Dedicação" é afeição, amor à juventude, cujo preparo e formação foram confiados ao professor. Somente como meio de vida o magistério é vazio de dedicação. A alegria da juventude é contagiosa e a maior recompensa do professor. Sucedem-se as gerações de moços na sua companhia diária, o que lhe traz a impressão, enganosa embora, de uma eterna juventude. Parece-lhe

que o tempo parou no seu caminho para a eternidade. Nesse pouso do tempo, no convívio da mocidade, êle não sente que envelhece, senão quando lhe vêm a faltar realmente as energias físicas, coisa que seu espírito na velhice se recusa a aceitar.

"Entusiasmo" é vibração de sentimento, capaz de obter viço da maior aridez e brilho do tema mais opaco. Sem êle a aula se torna um tédio que conduz ao sono, de que o aluno só desperta ao sinal da saída.

"Inspiração religiosa", para um sacerdócio que é fraternidade, renúncia e sacrifício. Falamos aqui de religião no sentido que lhe deu Salomon Reinach: derivado de "reli-gere" que é o contrário de "negle-gere" e significa: cuidado espiritual e meditação.

Falemos agora da "Justiça" com que trata os alunos e lhes dá notas de aproveitamento, que não deve confundir com comportamento. Tenha embora o aluno sofrido repreensões e penalidade, não lhe tiremos a nota de uma prova boa, mantendo-nos acima do ressentimento que nos haja causado. Um amigo nosso, no Ginásio da Capital, soltou em classe um dia uma bomba de S. João. O professor não só o suspendeu da aula como ainda aguardou o exame oral do fim do ano para reprová-lo, chegando mesmo a lhe dizer que aquela bomba de Natal era o eco da outra.

Não deve faltar ao professor "Paciência", que é tolerância e serenidade. Suportar de bom grado um pedido de nova explicação, quan-

do não se trate de gracejo, que deve ser repellido com serenidade. Fazer "ouvidos de mercador" dá bom resultado contra o menino que quer fazer graça, e leva o aluno ao ridículo. O gracejo é uma seta envenenada que não devemos deixar cair em nós. Nada para divertir mais uma turma de vadios do que um professor exasperado, a dar por paus e por pedras, desgrenhado, a esbravejar. O provocador sempre se vangloriará desse feito. Não seja porém a paciência levada ao ponto de suprimir de uma vez a repreensão serena ou a eliminação do aluno. "Sinceridade e coragem" deve ter o professor para confessar a sua ignorância diante de certas perguntas, prometendo porém solucionar a dúvida em outra ocasião. Pois ninguém se deve julgar enciclopédico. Não apresentemos ao aluno uma solução falsa do assunto, em troca de uma vaidade de saber. Um colega nosso nos contou que, lecionando em curso primário, certa vez foi argüido sôbre assunto que desconhecia. Para fugir à resposta, promoveu grande desordem na sala, acusando um aluno, que se achava tranquilamente no seu lugar no fundo da classe, de estar perturbando a aula. O medo se apoderou da classe toda e ninguém mais falou ou perguntou naquele dia. Não sabemos se o nosso colega já se arrependeu do gravíssimo erro cometido.

Vem depois "Dicção" que é clareza e tonalidade de voz. Pensamos que em salas pequenas a aula deve ser dada em forma de conversação. Tivemos um professor que tinha por natural falar muito alto. A classe

encontrava nisso um convite á oratória e todo mundo também falava sôbre os rmais variados assuntos; no entanto, sempre muita coisa se aproveitava da lição. Numa prova que fizemos em classe de primeira série, um menino escreveu que a baleia se apanhava com alçapão, Fôramos nós o causador do erro, falando muito baixo na sala muito grande, quando ensinamos que se apanhava com arpão. No fundo da sala o menino não entendera bem.

Finalmente "Assiduidade", que a nosso entender é grande fator de aproveitamento do aluno mas o é também de cansaço para o Mestre.

» » »

Tais são a nosso ver as rmais louváveis qualidades do professor; e a sua negativa os rmais reprováveis defeitos.

"Cultura" — "Método", que fí ordem e clareza — "Disciplina", que é respeito, cordialidade e atitude — "Dedicação", que é amor à mocidade — "Entusiasmo", que é vibração de sentimento — "Inspiração religiosa", que é fraternidade, renúncia e sacrifício — "Justiça" — "Paciência", que é tolerância e serenidade — "Sinceridade", que é coragem — "Dicção" e "Assiduidade".

A existência dessas qualidades essenciais constitui o que chamaríamos "Vocação", que é uma síntese, um reflexo de tôdas elas, como um brilho revelador de pedra preciosa. ROMUALDO MONTEIRO DE BARROS — (*Folha de Minas*, Belo Horizonte).

A PROPÓSITO DE ESCOLAS NOR-MAIS RURAIS

A finalidade da escola primária é uma só, situe-se esta no campo ou na cidade. Seu programa, aqui ou lá, é e deve ser o mesmo. Nem seria constitucional que a respeito se fizesse qualquer discriminação entre o aluno rural e o urbano, ambos igualmente brasileiros e igualmente necessitados da instrução mínima que o currículo primário deve proporcionar a todos.

Como, porém, o aprendizado infantil se processa do conhecido para o desconhecido, ou seja, do próximo para o remoto é dever de todo educador primário utilizar-se, em sua tarefa, dos centros de interêsse familiares à criança, motivo pelo qual esta se educará através de assuntos urbanos ou rurais, conforme habite ela a cidade ou a roça. E' nisto, principalmente, se **não** exclusivamente, que reside a diferença entre os dois tipos da escola primária. O ponto de referência para a aquisição de conhecimentos, a motivação das aulas, em suma, atém-se necessariamente ao meio em que a escola se situa. Condiciona-se, sobretudo, ao interêsse da criança, que é um reflexo do interesse dominante em seu meio social. A luz deste princípio, não é exato o critério vigente, meramente geográfico, que classifica como rural somente a escola situada fora do perimetro urbano. Tôdas as sedes de distrito de paz, bem como a grande maioria das sedes de município, não passam de centros rurais, tendo em vista que é rural o interesse dominante nessas comu-

nidades. Urbanas, realmente, são apenas as escolas situadas nas maiores cidades do Estado, onde o interesse rural perdeu sua precedência. No conjunto dos núcleos demográficos paulistas, as cidades propriamente ditas não passam de dez por cento. Daí resulta que, corrigidos os defeitos da classificação vigente, as escolas primárias genuinamente urbanas não devem constituir maioria.

À vista disso, a formação especializada de professores rurais exigiria estabelecimentos pelo menos tão numerosos quantos as normais urbanas. Como consequência, teríamos que fechar metade das normais atualmente em funcionamento, para substituí-las, com grande sacrifício, por escolas normais rurais, a fim de que estas possam suprir as necessidades do ensino primário na roça. Não seria, então, preferível aproveitar tôdas as normais existentes, ori-entando-as, simplesmente, para a educação rural? Isso é possível com despesa relativamente módica. Além disso, essa adaptação comporta execução imediata, para imediatos resultados, pois não passa de um problema de orientação de programas. Cada uma das cadeiras dos estabelecimentos existentes orientar-se-á sem dificuldade para os aspectos da vida rural que lhe digam respeito, podendo mesmo realizar pesquisas muito interessantes nesse campo, ainda virgem da realidade brasileira. Na estruturação do curso, apenas uma cadeira se acrescentaria, para ministrar noções elementares concernentes à economia rural.

E, assim, o aluno-mestre se informaria, através das cadeiras de seu curso, a respeito da vida roceira, ficando a par dos aspectos privativos da educação nesse meio, bem como da higiene, da sociedade, do trabalho, da produção, da natureza, do folclore, da economia doméstica e das habilidades manuais. E' isto o de que êle necessita, em que pese a opinião dos que confundem o educador primário com o técnico rural.

Que é que se espera do mestre de primeiras letras na roça? Que ensine a plantar ou criar? Que saiba curar uma vaca? Nesse caso, dispensemos o concurso dos agrônomos, dos zootecnistas, dos veterinários e dos mestres agrários.

Acontece que a escola primária é básica e, como tal, não ensina técnicas profissionais, embora não deva manter-se estranha à futura profissão dos educandos. Além disso, exigir que ela se dedique simultaneamente às primeiras letras e à orientação econômica de seus planos, é exigir milagres. São duas grande tarefas que não cabem num só currículo e por isso abrangem duas etapas distintas, uma em seguida à outra. Se assim sucede na cidade, onde os cursos profissionais da União, do Estado, do SENAC e do SENAI se colocam depois do curso primário, por que motivo havemos de acumular numa só etapa essas mesmas tarefas, justamente no meio rural, onde tudo se processa com redobrada dificuldade?

O mestre primário e o mestre de ofício, por isso que são ambos educadores, aproximam-se, em sua missão, como duas mãos no mesmo te-

ciado. Ambos podem ensinar a semear. Mas enquanto o objetivo do primeiro é chamar a atenção, não para o processo da sementeira, mas para o fenômeno da germinação, patenteando os mistérios da natureza a olhos cheios de curiosidade, o do segundo é mostrar como se deve semear para uma melhor produção. Aquele exhibe um fenômeno corriqueiro na roça, para desenvolver a observação e ilustrar o espírito de um cidadão em germe, sem condicionar sua lição à atividade futura do aluno. Este instrui um futuro cidadão para a profissão agrária.

Noções concernentes à vida rural devem ser ministradas nas escolas normais com dois objetivos que não se confundem com a instrução profissional do rurícola. O primeiro já foi mencionado, isto é: habilitar o educador a versar assuntos rurais (não somente econômicos) no desempenho de sua missão, utilizando-os, porém, como meio e não como fim. O segundo é habilitá-lo a ingressar na vida rural, familiarizando-o com ela, para o efeito de uma fácil e rápida adaptação.

Sob o ponto de vista do mestre recém-chegado à roça, não é desejável que ele sofra uma deslocação abrupta, da vida em que se criou, para aquela a que se destina. Não convém que ele se choque de surpresa com o meio social em que vai atuar. Desse choque pode resultar um desagrado permanente, uma aversão que lhe impede a adaptação ou, pelo menos, a torna penosa e imperfeita, com prejuízo para sua missão, cujo êxito muito depende de seu estado de espírito.

E, sob o ponto de vista da sociedade em que vai agir, cumpre não esquecer que um estranho é sempre recebido com prevenção e até com hostilidade. Convém, pois, que o mestre não proceda como forasteiro, e possa facilmente penetrar na intimidade dessa gente simples. Essa intimidade é reservada a pessoas capazes de pensar e sentir em conformidade com os valores sociais próprios do meio, como se nele tivessem nascido. Graças a esta atitude familiar, o educador pode integrar-se, desde logo, na vida de seus alunos e respectivos parentes, porque pode compreendê-los e levá-los a sério. Abrem-se, assim, para ele, as portas da simpatia coletiva, que é fonte da confiança e do respeito indispensáveis ao ascendente moral de que necessita para educar. O mesmo fenômeno, todavia, já não se observa tanto na cidade, onde os pais geralmente desconhecem os mestres de seus filhos e, mesmo estes, frequentemente nada sabem de seu professor fora da escola.

Tais são os motivos que justificam o preparo rural do futuro mestre. Para esse preparo, basta que nossas escolas normais não se esqueçam de orientar suas disciplinas também no sentido rural. Isto não exige nenhum aparato especial. SÍLVIO GALVÃO — (*Folha da Manhã*, São Paulo).

POR QUE DEVEM OS PROFESSORES ESTUDAR SOCIOLOGIA

Rapazes e moças que estão cursando a escola normal, perguntam-

nos, às vezes, por que razão figura a Sociologia no currículo do curso de formação profissional ao professor primário.

Por que estudamos Sociologia? Que utilidade tem essa matéria na formação de um professor primário? perguntam eles.

Há muitas razões sérias para um futuro professor estudar Sociologia, como as há para o conhecimento da Biologia, da Psicologia, da Filosofia e da História da Educação.

Qual é, em última análise, a missão de um professor, senão a de educar? Na sua profissão, outra coisa não terá o mestre a fazer, senão educar. Quem representará o objeto dessa educação que êle, professor, cultivará? E' claro que o educando. No caso da escola primária, a criança; no caso da escola secundária, o adolescente; em outras circunstâncias, o próprio adulto. Mas, em qualquer hipótese, o homem.

Assim como o laminador deve conhecer o metal com que trabalha, o alfaiate, a fazenda, o seleiro ou o sapateiro, o couro, o motorista, a máquina com que lida, o educador só pode realizar sua tarefa com probalidades de êxito se conhecer bem o elemento humano, o objeto da missão que deve cumprir: o homem.

Para conhecer o homem, há que estudá-lo, estudar seu organismo, sob o ponto de vida estético e sua vida dinâmica, sob os múltiplos aspectos que oferece. Passam-se com o homem três classes de fenômenos que descrevem e, muitas vezes, explicam suas formas de comportamento, e que devem, por conseguinte, mere-

cer o mais atencioso estudo de **todos** aqueles que se interessam pelos destinos humanos. São fenômenos de natureza ora biológica, ora psicológica, ora sociológica.

O homem é um ser vivo e, como tal, passam-se em seu organismo fenômenos que pertencem ao domínio da Biologia. Toda e qualquer tentativa no terreno da educação, só-pode vingar se partir da consideração necessária pela realidade biológica do ser humano. Sabe-se que a hereditariedade condiciona a vida e, assim, a educação. E a hereditariedade é um fator exclusivamente biológico. O meio exterior, no seu aspecto físico ou no social, só poderá fazer de um indivíduo aquilo que seu patrimônio biológico permitir. A educação encontra sua possibilidade, como sua necessidade, mas também obstáculos e limites na condição biológica do homem. Não podemos conhecer completamente o homem, sem o estudo suficiente da Biologia.

Mas, nem todos os fenômenos que se passam com o homem são estritamente biológicos. Há certa categoria de fatos que transcende ao âmbito do organismo propriamente dito, e que, não obstante, fazem parte da conduta individual, chegando mesmo a caracterizar, sob alguns aspectos, o modo de ser dessa conduta. São os fenômenos psíquicos ou psicológicos, que fazem parte da vida de relação, cuja importância não convém subestimar. Não podemos conhecer completamente o homem, sem o estudo suficiente da psicologia.

Além dos fatos biológicos e psicológicos, que têm por sede o homem, há ainda uma terceira categoria de

fenômenos que ocorrem em função da vida humana. Eles não estão sediados propriamente nos indivíduos. São exteriores aos indivíduos. Antecedem-nos e sucedem-nos, exercendo pressão sobre eles. Mas, têm tamanha importância para a humanidade, que reduziriam o homem a expressão meramente animal, se fossem suprimidos ou não houvessem jamais existido. São os fatos sociais, objeto de estudo da Sociologia. Não podemos conhecer completamente o homem, sem o estudo suficiente da Sociologia.

Para fins de educação, estes últimos fenômenos oferecem tanto in-

teresse como 03 das duas primeiras categorias. Fatos sociais como os psíquicos e os biológicos precisam ser entendidos pelos educadores. Isso só será possível com o conhecimento da Biologia e da Sociologia, ciências que oferecem a base necessária à Pedagogia. À margem dessas disciplinas, só um ramo dos conhecimentos humanos oferece contribuição de imenso valor à tarefa da Pedagogia. É a Filosofia. Sem ela, não se poderão enxergar os fins da educação. E a escola marchará às cegas, sem destino. SÓLON BORGES DOS REIS — (*Correio Paulistano*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

**LEI N.º 1.816 — DE 23 DE
FEVEREIRO DE 1953**

*Dispõe sobre a prestação de exames,
em segunda época, por alunos
dependentes e condicionalmente
matriculados em série superior.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte **Lei**:

Art. 1º — Os alunos de estabelecimentos de Ensino Superior matriculados condicionalmente, por dependência de uma ou duas cadeiras da série anterior, poderão prestar exames dessas cadeiras, independente de média, em primeira ou segunda época.

§ 1º — Poderão também, na mesma época, submeter-se a exame completo das cadeiras da série em que estejam condicionalmente matriculados, respeitadas as aprovações por média, que tiverem obtido.

§ 2º — O disposto neste artigo é extensivo aos alunos matriculados condicionalmente no ano de 1951 e o Ministério da Educação e Saúde, através da Diretoria do Ensino Superior, providenciará para a imediata realização dos exames.

Art. 2º — Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1953;
132» da Independência e 65» da República.

GETÚLIO VARGAS E.

Simões Filho

(**Publ.** no D. O. de 26-2-953).

**LEI N.º 1.821 — DE 12 DE MARÇO DE
1953**

*Dispõe sobre o regime de
equivalência entre diversos cursos de
grau médio para efeito de matrícula no
ciclo colegial e nos cursos superiores.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Poderá matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos:

I — ginásial;

II — básico do ensino comercial, industrial ou agrícola;

III — normal regional, ou de nível correspondente:

IV — curso de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas, em cinco anos letivos, pelo menos, e com o mínimo de seis disciplinas do ciclo ginasial.

Parágrafo único. Nos casos dos itens II, III e IV a matrícula dependerá da aprovação dos candidatos, mediante exame das disciplinas que bastem para completar o curso ginasial.

Art. 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído :

I — o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;

II — o curso clássico ou o científico pela legislação vigente;

III — um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos;

IV — o 2º ciclo do ensino normal de acordo com os arts. 8º e 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal;

V — curso de seminário de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabelecimento idôneo.

Parágrafo único. Sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exigir-se-á sempre da candidato, não habilitado no ciclo ginasial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exames das disciplinas que bastem para completar o curso secundário.

Art. 3º Cumprirá ao Poder Executivo, pelos seus órgãos competentes:

I — proceder aos estudos necessários para estabelecer geral regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio a fim de possibilitar maior liberdade de movimento de um para outro ramo desse ensino © de facilitar a continuação de seus estudos em grau superior;

II — expedir os atos regulamentares necessários à execução da presente Lei, tendo em vista a organização do sistema de ensino de cada Estado e do Distrito Federal, relativamente ao ensino normal e ao de formação de oficiais pelas polícias militares.

Art. 4º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de março de 1953; 132 da Independência e 65º da República.

GETÚLIO VARGAS

*Francisco Negrão de Lima
E. Simões Filho*

(Publ. no D. O. de 16-3-953).

PORTARIA Nº 81, DE 13 DE FEVEREIRO DE 1953

Dá nova redação ao art. 38 e seu parágrafo da Portaria ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952.

O Ministro da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário resolve:

Art. 1º O art. 38 e seu parágrafo único da Portaria ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952, passa a ter a seguinte redação:

Art. 38. O número semanal de aulas e de sessões de educação física não deverá exceder a 24 horas no curso ginásial e a 28 horas no curso colegial, respeitados os seguintes limites mínimos:

a) em tôdas as séries ginásial e colegial haverá obrigatoriamente Um mínimo de 3 aulas semanais de português;

b) em tôdas as séries do curso ginásial haverá obrigatoriamente um mínimo de 3 aulas semanais de Matemática;

c) no curso clássico, o ensino de Línguas será ministrado, no mínimo, em 14 horas semanais na 1ª série, 10 na 2ª série e 6 na 3ª série; e, para o ensino de Filosofia, haverá um mínimo de 3 aulas semanais na 2ª e na 3ª séries;

d) no curso científico, o ensino de Física e de Química será ministrado, pelo menos, em 6 horas semanais na 1ª série; o ensino de Física, Química e História Natural será ministrado, pelo menos, em 9 horas semanais na 2ª e na 3ª séries.

§ 1º A matéria constante dos programas escolares aprovados pela Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, será lecionada, tendo em vista o número de aulas reservadas para cada disciplina.

§ 2º Na execução do programa de Trabalhos Manuais, cujo número de aulas semanais não deverá exceder a duas na 1ª e 2ª séries do curso ginásial, ter-se-á em vista as condi-

ções das classes, atendendo-se à circunstância de serem masculinas ou femininas e à condição de cursos noturnos ou diurnos.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Distrito Federal, 13 de fevereiro de 1953. — *Simões Filho*.

(Publ. no D. O. de 18-2-953).

PORTARIA Nº 92, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1953.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando de atribuições legais, e

Considerando a faculdade **que lhe dá** o art. 1º da Lei nº 57, de 6 de agosto de 1947;

Considerando a inconveniência de obrigar os jovens a iniciarem o ano escolar durante o excessivo rigor do presente verão;

Considerando que incumbe em particular a este Ministério velar pela saúde da juventude brasileira, resolve :

Art. 1º O presente ano letivo, no ensino secundário, no comercial e no industrial, terá início no dia 20 de março vindouro.

Art. 2º Em consequência do adiamento determinado no art. 1º:

o) a primeira parte do período letivo irá de 20 de março a 10 de julho;

6) as férias escolares de julho começarão no dia 10 desse mês;

c) as primeiras provas parciais serão realizadas entre a última semana de junho e princípios de julho.

Parágrafo único — Se, entre os examinandos, houver aluno do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva, as primeiras provas parciais serão realizadas de forma a não prejudicar as férias escolares de julho, as quais nesses casos, serão gozadas Integralmente.

Art. 3º Os casos omissos serão resolvidos pelas respectivas Diretorias.

Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1953. — *Simões Filho*.

(Publ. no D. O. de 23-2-953).

PORTARIA Nº 95, DE 21 DE
FEVEREIRO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve expedir as seguintes instruções para a concessão de bolsas de estudo nos Cursos da Biblioteca Nacional:

I — De acordo com o art. 38 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 15.395, de 27 de abril de 1944, a Biblioteca Nacional concederá no presente exercício de 1953, para seus Cursos de Biblioteconomia, dez bolsas de estudo, destinadas a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da Capital do Estado do Rio de Janeiro;

II — As bolsas de estudo compreenderão:

a) passagem por via aérea marítima ou ferroviária;

6) mensalidade de Cr\$ 1.500,00, paga de acordo com a frequência do bolsista.

III — Os bolsistas serão escolhidos, de preferência, entre servidores estaduais ou municipais, lotados em bibliotecas.

IV — Os bolsistas, além da frequência às aulas, apresentarão relatórios periódicos de suas atividades ao Diretor dos Cursos.

V — Os bolsistas ficarão obrigados a um estágio em biblioteca, por prazo nunca inferior a trinta dias, consecutivos ou interpolados.

VI — Os candidatos não poderão ter menos de dezoito anos de idade nem mais de trinta e cinco anos, salvo quando se tratar de diretores ou chefes de serviço de bibliotecas.

VII — Os bolsistas ficarão sujeitos ao plano de trabalhos estabelecido pelo Diretor dos Cursos e aprovado pelo Diretor da Biblioteca Nacional.

VIII — A bolsa de estudo poderá ser cassada, nos casos de aproveitamento nulo, de não apresentação dos relatórios periódicos ou falta de frequência do bolsista.

DC — O estágio dos bolsistas será efeito, de preferência, na Biblioteca Nacional.

— *Simões Filho*.

(Publ. no D. O. de 26-2-953).

PORTARIA N.º, 288, DE 7 DE
MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, tendo em vista o que consta do processo U. R. n.º 432-53, resolve:

I — As bolsas de estudo, concedidas à Universidade Rural pela Lei n.º 1.757, de 10 de dezembro de 1952, que estima a receita e fixa a despesa da União para o corrente exercício, serão distribuídas em partes iguais entre as Escolas Nacional de Agronomia e Nacional de Veterinária.

II — Estas bolsas serão adjudicadas aos alunos à razão de Cr\$. . . 6.000,00 (seis mil cruzeiros) anuais, cada uma, e pagas em duodécimos, de acordo com as normas da presente portaria.

III — Em caso de haver sobras de bolsas em uma das Escolas, o Reitor poderá transferi-las para a outra.

IV — A adjudicação das bolsas será feita preferencialmente aos alunos que tenham se submetido ao Concurso de Habilitação nas Escolas da U. R.

V — As bolsas de estudo adjudicadas em anos anteriores serão renovadas, observadas as verbas disponíveis, as normas desta portaria, o critério da antiguidade e o mérito.

VI — Aos filhos de agricultores dos Estados da União, onde não existam Escolas Superiores de Agronomia e de Veterinária serão adjudicadas bolsas de estudo, obedecendo o critério do mérito.

VII — Essas bolsas serão distribuídas entre os filhos dos diversos Estados da União, — onde não existam Escolas de Agronomia e de Veterinária oficiais ou reconhecidas — do Distrito Federal e dos Territórios, de acordo com a relação abaixo:

ALAGOAS

a)	para estudantes de Agronomia	3
b)	para estudantes de Veterinária	5
	Total	8

AMAZONAS

a)	para estudantes de Agronomia	2
b)	para estudantes de Veterinária	3
	Total	5

CEARA

b)	para estudantes de Veterinária	3
	Total	3

DISTRITO FEDERAL

a)	para estudantes de Agronomia	5
b)	para estudantes de Veterinária	4
	Total	9

ESPÍRITO SANTO

o)	para estudantes de Agronomia	6
----	------------------------------	---

b) para estudantes de Veterinária 3
 Total 9

MARANHÃO

o) para estudantes de Agronomia 4
 b) para estudantes de Veterinária 3
 Total 7

MATO GROSSO

o) para estudantes de Agronomia 8
 b) para estudantes de Veterinária 4
 Total 12

PARA

o) para estudantes de Veterinária 3
 Total 3

PARAÍBA

a) para estudantes de Veterinária 5
 Total 8

PIAUI

a) para estudantes de Agronomia 4
 b) para estudantes de Veterinária 2
 Total 6

RIO GRANDE DO NORTE

a) para estudantes de Agronomia 4
 b) para estudante; de Veterinária 3
 Total 7

SANTA CATARINA

a) para estudantes de Agronomia 4
 b) para estudantes de Veterinária 3
 Total 7

SERGIPE

a) para estudantes de Agronomia 3
 b) para estudantes de Veterinária 8
 Total 6

TERRITÓRIO DO AMAPA	
a) para estudantes de Agronomia	1
b) para estudantes de Veterinária	1
Total	2
TERRITORIO DO ACRE	
a) para estudantes de Agronomia	2
b) para estudantes de Veterinária	1
Total	2
TERRITORIO DO GUAPORÉ	
a) para estudantes de Agronomia	1
b) para estudantes de Veterinária	1
Total	2
TERRITORIO DO RIO BRANCO	
a) para estudantes de Agronomia	1
b) para estudantes de Veterinária	1
Total	2

VIII — No caso de não haver candidatos às bolsas distribuídas a um dos Estados, poderá o Reitor concedê-las a filii os de agricultores de outro Estado, nas condições do art. VIII.

IX — A comprovação de ser o interessado filho de agricultor de uma das unidades da federação relacionada no item VII poderá ser feita mediante um dos seguintes documentos:

a) registro de propriedade do progenitor no Ministério da Agricultura, ou nas Secretarias de Agricultura dos Estados, do Distrito Federal, ou nas dependências congêneres dos Territórios;

b) atestado firmado por dois agricultores registrados no Ministério da Agricultura, declarando ser o progenitor agricultor;

c) atestado passado pelo Prefeito do Município, no qual o progenitor exerça a profissão de agricultor;

X — Na renovação e na concessão de novas bolsas terão preferência os alunos de situação financeira precária, que pleitearem a adjudicação de bolsas ao Conselho Técnico da Escola a que pertencem, após in formação do processo pelo respectivo Diretório Acadêmico.

XI — No caso de empate na classificação dos candidatos, caberá ao Conselho Técnico da Escola decidir qual deverá ser o beneficiado.

XII — As bolsas serão distribuídas proporcionalmente a cada série do curso pelo Diretor da Escola a que pertença o aluno beneficiado, mediante Portaria individual ou co-

letiva. O cancelamento de bolsas obedecerá ao mesmo expediente.

XIII — Não poderão ser beneficiados com bolsas de estudos:

a) Os alunos que exerçam cargo ou função pública federal, estadual ou municipal, qualquer que seja o caráter e modalidade de pagamento pelos cofres públicos;

b) os alunos repetentes da mesma série;

c) os alunos que tiverem suas bolsas canceladas de conformidade com o item XIV da Portaria Ministerial n.º 522, de 10 de maio de 1952.

XIV — Serão canceladas as bolsas dos alunos que incorrerem nos seguintes casos:

a) não obtiverem frequência em 2/3 das aulas dadas no mês anterior, salvo por motivo de moléstia, devida e prontamente comprovada e atestada pelo Serviço Médico do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas;

b) os que tiverem incidido em pena de suspensão imposta por autoridade competente.

XV — As bolsas canceladas poderão ser adjudicadas a outros alunos que não as tenham obtido por deficiência de numerário.

XVI — O Serviço Escolar fornecerá mensalmente aos diretores das Escolas Nacional de Agronomia e Nacional de Veterinária os nomes dos alunos que não tenham obtido a frequência estabelecida na alínea *a* do item XIV desta Portaria.

XVII — Os bolsistas estão sujeitos as demais exigências do redime escolar vigente na E. N. A. e na E. N. V., ficando seus Diretores autorizados a baixar instruções complementares, estabelecendo deveres e obrigações para os mesmos. — *João Gleophas.*

S. C. 12.266-53.

(Publ. no D. O. de 14-3-953).

PORTARIA N.º 161, DE 27 DE
MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando da atribuição que lhe confere o art. 94, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve :

Art. 1.º A frequência às sessões de exercícios físicos nos estabelecimentos de ensino secundário é obrigatória.

Parágrafo único. O aluno que não apresentar as condições de saúde necessárias à prática de exercícios físicos só poderá ser dispensado dos mesmos pelo médico do Educação Física do estabelecimento.

Art. 2.º Será de dois o número mínimo de sessões semanais de exercícios físicos para cada série do curso ginásial e para cada série do curso colegial.

Parágrafo único. A duração de cada sessão de exercícios físicos será de cinquenta minutos.

Art. 3.º O aluno que tiver faltada a 25% da totalidade das sessões dadas em Educação Física não po-

derá prestar provas finais, em dezembro, podendo, no entanto, fazê-las em fevereiro.

Art. 4.º Revogam-se as disposições em contrário. — *Simões Filho*.

(Publ. no D. O. de 28-3-953).

PORTARIA N.º 160 — DE 26 DE
MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista a aprovação dada pelo Sr. Presidente da República à Exposição de Motivos n.º 833, de 21 de julho de 1952, resolve instituir a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M. E.), a ser desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com os objetivos essenciais e plano geral de trabalho constantes das Instruções anexas.

Simões Filho.

Instruções sobre os objetivos essenciais e Plano Geral de Trabalho da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, a que se refere a Portaria n.º 160, de 26 de março de 1953.

OBJETIVOS ESSENCIAIS DA
CILEME

Nos termos da Exposição de Motivos n.º 833 de 21 de julho de 1952, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), tem como obje-

tivo essencial medir e avaliar a situação real do ensino médio e do ensino elementar em todo o país, com a profundidade e generalidade suficientes para ressaltar as modalidades sob as quais se apresentam, as circunstâncias que lhes deram origem, e o papel que representam no quadro geral das instituições sociais.

As instruções escolares serão o ponto de convergência dos estudos da CILEME, a qual cumpre estabelecer as bases e os métodos de sua classificação, de acordo com a eficiência do seu funcionamento e o grau em que atingem os objetivos que lhes devem ser atribuídos.

PLANO GERAL DE TRABALHO

Para atingir esses objetivos dentro do menor tempo e o mais completamente possível, o trabalho se desdobrará em projetos, independentes mas coordenados entre si de modo a cobrir progressivamente o programa geral da CILEME.

Caberá à direção da CILEME, assessorada por elementos consultivos de alta projeção no país, o estabelecimento das prioridades dos projetos considerados bem como a fixação de seus objetivos próprios e seus métodos de trabalho.

A execução desses projetos, conforme as conveniências técnicas e financeiras, será confiada ao próprio pessoal da CILEME, a especialistas

e auxiliares especialmente admitidos, ou a pessoas ou instituições que se encerrarão do trabalho, e mediante contrato fiscalizado pela CILEME.

O diretor geral da CILEME será o diretor do INEP, que terá como auxiliares imediatos um diretor executivo e um ou mais chefes de programas, aos quais caberá a responsabilidade do planejamento dos trabalhos.

A organização técnica e administrativa da CILEME será estabelecida em portaria do diretor do ... INEP, de acordo com as reais necessidades do serviço.

FINANCIAMENTO

As despesas com a Campanha serão atendidas pelos recursos orçamentários que forem consignados ao Ministério da Educação e Saúde para Campanhas Extraordinárias de Educação e Saúde, mediante o regime de destaques aprovados pelo Ministro de Estado.

Na segunda quinzena do mês de dezembro de cada ano serão organizados o relatório das atividades desenvolvidas durante o ano, o balanço e prestação de contas das despesas realizadas, o programa de trabalho e o orçamento da Campanha para o exercício financeiro do ano seguinte.

Rio de Janeiro, 26 de março de 1953.
— *Simões Filho*.

(Publ. no D. O. de 6-4-953;.

PORTARIA N.º 166 — DE 31 DE MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista o que consta no processo n.º 98.211-52, resolve.

Art. 1.º Fica instituída uma Comissão, de cinco membros, para estudar o assunto de que trata o item III do art. 168 da Constituição Federal, que obriga as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, a manterem ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos destes e organizar projeto de regulamentação da matéria.

Art. 2.º Para três das cinco funções de membros da Comissão de que trata o artigo anterior, serão solicitadas indicações ao Departamento Nacional de Educação, à Superintendência do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura e ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Simões Filho.

(Publ. no D. O. de 6-4-953).

PORTARIA N.º 212, DE 22 DE ABRIL DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, expede as Instruções anexas a serem observadas pela Diretoria do Ensino Secundário, tendo como objetivo a melhor fiscalização do ensino nos estabelecimentos secundários do país.

Rio de Janeiro, em 22 de abril de 1953. — *Simões Filho*.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve baixar as seguintes Instruções para serem observadas pela Diretoria do Ensino Secundário, tendo como objetivo a melhor fiscalização do ensino nos estabelecimentos secundários do país.

Art. 1º — A fim de coordenar, nos vários Estados, as atividades de inspeção dos estabelecimentos secundários neles existentes, poderá o Diretor do Ensino Secundário designar, por portaria, um Inspetor de Ensino Secundário para exercer no Estado as funções de Inspetor Geral, definidas na presente Portaria.

Parágrafo único — Esse Inspetor Geral poderá escolher entre os Inspectores lotados no Estado um ou mais que, mediante aprovação do Diretor do Ensino Secundário, lhe sirvam de auxiliares.

Art. 2.º — Ao Inspetor Geral caberá no respectivo Estado o exercício de tôdas as funções relativas à inspeção de que fôr incumbido, nos limites das leis vigentes, pelo Diretor de Ensino Secundário.

Art. 3º — Caber-lhe-ão, entre outras, as seguintes funções:

a) designar o substituto temporário de qualquer inspetor que, por motivo de doença, de comissão fora de sua sede, ou análoga, se deva afastar, pelo prazo máximo de 30 dias, da inspeção de que está incumbido;

b) propor à Diretoria do Ensino Secundário a designação, a título permanente, dos Inspectores encarregados da inspeção ou de quaisquer

verificações nos estabelecimentos localizados no Estado;

c) resolver, de acordo com os dispositivos legais vigentes e com as instruções do Diretor do Ensino Secundário, os casos que lhe forem levados pelos Inspectores;

d) homologar as revisões de provas feitas em estabelecimentos do Estado e designar, quando fôr o caso, entre professores oficiais do Estado, as comissões revisoras;

e) apurar o ponto dos Inspectores e organizar as respectivas folhas de pagamento;

f) manter uma cooperação cordial com o Secretário de Educação do Estado em tudo quanto seja de atribuição conjunta de autoridades federais e estaduais no ensino secundário.

Art. 4.º — O Inspetor Geral exercerá as suas funções pelo prazo máximo de dois anos.

Art. 5.º — O Inspetor Geral e os seus auxiliares terão direito às gratificações que lhes sejam atribuídas, por esse motivo, na forma da legislação vigente.

Art. 6.º — Caberá ao Inspetor Geral ainda:

a) promover mediante autorização da Diretoria do Ensino Secundário cursos de estudo e de aperfeiçoamento para professores e inspectores;

b) propor à Diretoria do Ensino Secundário quaisquer medidas que lhe pareçam necessárias ao melhor desempenho de suas funções e à maior eficiência do ensino no Estado;

c) realizar oportunamente reuniões com grupos de inspetores e com representantes de estabelecimentos e de professores para estudar assuntos que se relacionem com suas atividades.

Art. 7.º — A fim de auxiliá-lo nas suas funções, poderá o Inspetor Geral propor à D. E. Se. a constituição de um Conselho Consultivo que se reúna ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente quando fôr julgado necessário e composto de:

- a) 1 (um) representante designado pela Secretaria de Educação do Estado ;
- b) 1 (um) representante dos estabelecimentos secundários;
- c) 1 (um) representante dos professores em exercício do Estado;
- d) 1 (um) representante do Centro de Inspectores, quando existir;
- e) 1 (um) representante de Associação de Pais de Família ou de Alunos se as houver no Estado;
- f) 1 (um) representante da Diretoria do Ensino Secundário.

Rio de Janeiro, em 22 de abril de 1953. — *Simões Filho*.

(Publ. no D. O. de 24-4-953).

PORTARIA Nº 11 DE 24 DE
ABRIL DE 1953

O Diretor do Instituto Benjamin Constant, usando a atribuição que lhe confere o Regimento aprovado pelo Decreto n.º 14.165, de 13 de dezembro de 1943 — no art. 13, Item IX, e tendo em vista o disposto na Portaria n.º 709 — de 28

de junho de 1951 — art. 4º, de Exm.º Sr. Ministro da Educação e Saúde, Resolve baixar o seguinte regulamento para execução dos cursos de professor e inspetor de cegos:

CAPITULO I DA

FINALIDADE E DURAÇÃO

Art. 1º Os cursos têm por fim preparar e aperfeiçoar professor e inspetor, na especialidade do ensino a cego, e terão duração de três meses.

Art. 2º O curso de professor compreenderá a parte teórica e prática peculiar à especialidade; o de inspetor obedecerá a métodos psicológicos adotados no trato da criança cega.

APITULO II

DA ADMISSÃO

Art. 3º A admissão nos cursos far-se-á mediante provas de:

- I Português ; II
- Aritmética; III Nível
- mental.

§ 1.º A inscrição nas provas far-se-á mediante requerimento do candidato.

§ 2.º O requerimento será dirigido ao Diretor do I. B. C. se o candidato residir no Distrito Federal ou nas proximidades deste, ou à autoridade a que estiverem/afetos os serviços estaduais se o candidato residir em um destes.

Art. 4.º O candidato juntará ao requerimento o seu diploma de curso normal ou certificado de conclusão de curso colegial, equivalente, ou de grau maior, se se destinar ao curso de inspetor.

Parágrafo único. Está dispensado da exigência do artigo o candidato que fôr professor interino ou funcionário administrativo do I. B. C, bem assim o candidato ao curso de inspetor que fôr:

- a) inspetor de aluno de quadro do Ministério:
- b) auxiliar de inspetor de aluno do I. B. C,
- c) inspetor de aluno ou auxiliar de inspetor de aluno, provada-mente, de estabelecimento de ensino estadual, territorial, municipal ou particular, para cego.

Art. 5.º As provas de português e matemática, para inscrição nos cursos de professor e inspetor, versarão sôbre os programas anexos.

Art. 6.º Realizar-se-ão :

- a) no I. B. C. as provas dos candidatos residentes no Distrito Federal ou nas proximidades deste;
- b) em local determinado pela competente autoridade estadual ou territorial, as dos candidatos residentes em Estados ou em Território.

Art. 7.º As provas serão somen-te escritas e realizadas em recinto privado.

Art. 8.º Fornecer-se-á a cada candidato o papel em que deve escrever a prova.

Parágrafo único. Para efeitos do artigo, o I. B. C. enviará a Estado e a Território de que tenha

obtido cooperação o papel necessa-rio, devidamente autenticado.

Art. 9.º As provas serão sigilosas.

Art. 10.º O julgamento das provas realizadas nos Estados, nos Territórios e no I. B. C. será feito por uma comissão constituída pelo coordenador dos cursos, que a presidirá, e por mais dois professores designados pelo Diretor.

Parágrafo único. Adotar-se-á gradação de zero a cem, no julgamento.

Art. 11. Far-se-á a classificação dos candidatos na ordem decrescente do valor das médias das suas notas.

Parágrafo único. Considerar-se-ão inabilitados os candidatos cujas médias aritméticas das provas fôr inferior a 60 ou a nota de qualquer prova fôr inferior a 50.

CAPITULO III DAS MATRICULAS

Art. 12. Estabelecer-se-á o número de matrículas, em cada curso, pelo modo seguinte :

- a) sempre que houver, aprovados no exame de seleção, 30 ou mais candidatos ao curso de professor e 10 ou mais candidatos ao curso de inspetor, distribuir-se-ão as 40 matrículas pelos Estados e Territórios de modo a atender ao maior número de uns e de outros;
- b) as vagas nas 30 matrículas do curso de professor ou nas 10 do curso de inspetor serão preenchidas, em relação ao total das 40 dos dois.

curso, com candidatos do Distrito Federal.

Art. 13. Para matrícula em qualquer dos cursos, o candidato deverá fazer:

a) prova, mediante documento oficial, de não sofrer de doença contagiosa e ter condições físicas para o exercício da atividade a que se quer destinar;

b) prova de que está vacinado contra a varíola;

c) entrega de dois retratos, tirados de frente e sem óculos, nas dimensões de 0,03m x 0,04m.

Art. 14. Fornecer-se-á a cada aluno um cartão de matrícula do curso em que estiver matriculado, tendo o seu retrato e a assinatura do coordenador dos cursos.

Parágrafo único. O aluno deverá sob pena de trancamento da sua matrícula, exhibir o cartão toda vez que se o pedir e, no, caso de perda ou de qualquer outra forma de seu extravio, requerer 2.º via dentro do prazo de cinco dias úteis.

CAPÍTULO IV DAS MATÉRIAS

- I — História dos Cegos;
- II — Psicologia educacional, geral e dos cegos;
- III — Processos para recuperação de cegos;
- IV — Recreação infantil;
- V — Escrita em Braille;
- VI — Leitura em Braille
- VII — Didática especial para cegos

VIII — Apalpação, aquisição de imagens e adestramento dos sentidos

IX — Comportamento em sociedade

X — Trabalhos manuais

XI — Técnicas do ensino musical de cegos.

Art. 16. As matérias do curso de inspetor serão as seguintes:

I — Psicologia educacional de cegos

II — Recreação infantil

III — Escrita em Braille

IV — Leitura em Braille.

V — Comportamento em sociedade.

Art. 17. De cada matéria, durante os cursos, far-se-ão três provas parciais, orais ou escritas, a critério dos respectivos professores, para verificação de aproveitamento.

§ 1.º O aluno cuja média das ditas provas for inferior a 50 será considerado inabilitado a prestar a prova final.

§ 2.º A nota de aprovação em cada matéria será a média entre a média das notas das três ditas provas e a nota da prova final da matéria, quando igual ou superior a 60.

Art. 18. Constituirá nota de aprovação, em cada curso, a média das notas de aprovação nas respectivas matérias, quando igual ou superior a 60.

Art. 19. Só poderão ser submetidos às provas parciais e final os alunos que tiverem frequência igual ou superior a 80% das aulas e convivência com alunos do I. B. C. de pelo menos três horas diárias.

CAPITULO V
DO COORDENADOR DOS
CURSOS

Art. 20. Ao coordenador dos cursos incumbe:

- a) dirigir as atividades dos cursos;
- b) impor penas aos alunos **que** cometerem faltas;
- c) fiscalizar a execução dos programas, a observância do regime didático e o cumprimento das disposições em vigência, providenciando sobre o que estiver na sua alçada e levando ao conhecimento do Diretor o que da mesma escapar;
- d) autenticar os papéis **para** quaisquer provas;
- e) agir, relativamente aos professores e aos alunos dos cursos com igual autoridade do chefe da Seção de Educação e Ensino em relação aos alunos e professores do I. B. C.;
- f) baixar ordens de serviço, para a regularidade da execução dos cursos;¹
- g) assinar, com o Diretor, os certificados de conclusão dos cursos;
- h) assinar as folhas de pagamento e rubricar as cadernetas de frequência;
- i) escolher um assistente e um secretário, da sua confiança, para serem designados pelo Diretor;
- j) prestar ao Diretor tôdas as informações sobre as atividades dos cursos;

k) apresentar ao diretor, após o encerramento dos cursos, um relatório circunstanciado da execução dos mesmos.

CAPITULO VI
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 21. Em tudo que se relacionar aos professores e alunos dos cursos, os chefes de serviço do I. B. C. deverão entender-se diretamente com o coordenador dos mesmos.

Art. 22. Relativamente à disciplina, os alunos dos cursos ficarão em condições iguais às dos alunos do I. B. C.

Art. 23. Ao assistente incumbe auxiliar o coordenador dos cursos, executando, atentamente, as suas determinações atinentes às atividades dos mesmos.

Art. 24. Os alunos bolsistas terão alojamento e alimentação do I. B. C. durante a sua estada no Rio de Janeiro, enquanto freqüentarem as aulas; os demais não terão igual vantagem.

Art. 25. O horário de aulas e o número delas por semana serão previstos em Ordem de Serviço baixada pelo coordenador dos cursos.

Art. 26. O coordenador dos cursos, o assistente e o secretário exercerão as funções pelo prazo de seis meses, sendo dois, antes do comêço dos cursos, os três dos meses do curso e mais um mês a seguir.

Art. 27. O coordenador, o assistente e o secretário terão gratificações mensais de acordo com o aprovado pelo Sr. Ministro.

Art. 28. Cada professor terá gratificação de Cr\$ 100.00 por aula e de Cr\$ 50.00 por apostila entregue.

Art. 29. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor.

Rio de Janeiro, 24 de abril de 1953.
— *Ophelia Guimarães*, Diretor.

Programa a que se refere o art. 5.º da Portaria.

PORTUGUÊS

1. Ortografia oficial.
2. Flexões nominais do gênero, número e grau.
3. Pronome. Formas oblíquas e sua função e colocação na frase. Formas de tratamento e sua concordância.
4. Verbo. Conjugação de verbos regulares, irregulares, defectivos e pronominais. Vozes do verbo.

5. Preposição e seu uso como regente do nome e do verbo.
6. Crase.
7. Sintaxe de concordância.
8. Sintaxe de regência.
9. Uso do infinito pessoal. Funções do *que* e do *se*.

MATEMÁTICA

1. Operações fundamentais sobre números inteiros e fracionários.
2. Regra de três simples.
3. Percentagem.
4. Números complexos.
5. Quadrado e raiz quadrada de números inteiros e fracionários.
6. Cubo de números e fracionários.
7. As quatro operações fundamentais algébricas.

(Publ. no D. O. de 7-5-953).



★ Impresso na ★
EMPRESA GRÁFICA DA
"REVISTA DOS TRIBUNAIS" LTDA.
★ São Paulo ★