

Dec.

REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

REDAÇÃO: Cantinas escolares. — **COLABORAÇÃO:** As crianças e os animais, *Aimoré Dutra*. — Organização escolar e finalidades educativas, *Maria Angelica de Castro*. — Fundamentos e finalidades da Educação Sanitária, *Dr. Mario Mendes Campos*. — Biblioteca Infantil, alma da Escola Primária, *Nair Starling*. — Um auditório através de um Projeto, *Olivia Pinto de Oliveira Castro*. — Estudo do teste P. S., de 1945, *Zilá Frota*. — **TRANSCRIÇÕES:** Organização de bibliotecas nos clubes agrícolas escolares, *J. Pinto Lima*. — Um falso problema, *Paul Arbousse-Bastide*. — Educação, problema nacional, *Lourenço Filho*. — Popularização da cultura nos Estados Unidos, *Nilda Bethlem*.

LIVRARIA INCONFIDÊNCIA, S. A.

R. DA BAHIA, 1022 - FONE, 2-1189 - CAIXA POSTAL, 595

BELO HORIZONTE — MINAS GERAIS — BRASIL

*

PARA EDUCADORES E PAIS

Acaba de aparecer a 2.^a edição revista e ampliada do livro "SEI CRIAR E EDUCAR MEU FILHO" dos Drs. Clovis Salgado e Fernando Magalhães Gomes e colaboração da Prof. D. Helena Antipoff.

Escrito em linguagem clara e acessível a qualquer leigo, destina-se a ensinar aos Pais, Educadores e Professoras, não só noções de Higiene Infantil e Puericultura, como ainda a difícil arte de educar.

Este valioso e utilíssimo livro, deve estar à cabeceira de todas as Mães e Educadoras zelosas pela saúde e felicidade de seus filhos e educandos.

"SEI CRIAR E EDUCAR MEU FILHO"

Acha-se à venda em todas as principais livrarias do País, ao preço de brochura Cr\$ 35,00 — Cartonado Cr\$ 40,00.

*

LIVRARIA INCONFIDÊNCIA, S. A.

R. DA BAHIA, 1022 - FONE, 2-1189 - CAIXA POSTAL, 595

BELO-HORIZONTE — MINAS GERAIS — BRASIL

REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



VOLUME II

2.º SEMESTRE DE 1946

BELO HORIZONTE — MINAS GERAIS — BRASIL

HOMENAGEM DE “REVISTA DO ENSINO”



Dr. Lucio José dos Santos

Revista do Ensino

Da Secretaria da Educação

Cantinas escolares

As pesquisas sôbre as condições econômicas e sociais das crianças, que freqüentam as nossas escolas, revelam que tais condições variam muito de um estabelecimento para outro. Se nos grupos escolares, localizados no centro da nossa Capital, nós encontramos elevado contingente de crianças da melhor camada social (65,6% — 62,1% — 50,5%, respectivamente), ao contrário, nos localizados na periferia da cidade, predomina a percentagem das crianças do meio pobre.

A que conclusões nos leva essa constatação?

Calculando-se a média dos resultados obtidos pelos testes de inteligência e pelos testes escolares, aplicados no princípio e no fim do ano letivo, para classificação dos alunos e controle das promoções, já está verificado que os valores decrescem na razão direta da inferioridade do meio. As crianças pobres repetem, com mais freqüência, os primeiros anos do curso, e por isso mesmo não chegam a completá-lo, é o que demonstram as pesquisas concernentes à escolaridade dos alunos.

Refletindo sôbre tais correlações, as conclusões tiradas só poderiam ser de natureza prática. Com efeito, uma vez notado que as crianças do meio social inferior revelam, de modo geral, desenvolvimento mental e escolar também inferior, a medida aconselhada seria no sentido de conjugar os esforços que à inspeção médica cumpre desenvolver, com outros mais afetos ao devotamento e capacidade do mestre.

Daí a necessidade de se dispensar à criança pobre uma assistência social mais ampla, criando-se com este objetivo, entre outras instituições, as cantinas escolares, subvencionadas pelo poder público.

No ano passado, funcionaram nas escolas de Minas 270 cantinas, sendo 26 anexas a grupos escolares e escolas reunidas localizadas nos bairros operários da Capital Mineira e 244 anexas a grupos escolares e escolas do interior do Estado.

Instaladas com essa finalidade — prover a alimentação dos alunos pobres — têm contribuído para melhorar-lhes o índice de nutrição e, igualmente, para aumentar a frequência escolar e elevar o coeficiente da aprendizagem.

E' de acrescentar-se que as cantinas escolares não só concorrem para o desenvolvimento físico e mental dos alunos, como motivam a formação dos hábitos que se prendem às regras de asseio e desenvolvem as atitudes de caráter social — cooperação, iniciativa, urbanidade, espírito de ordem, de economia, de responsabilidade, etc. pela participação dos alunos nas atividades da Cantina.

A alimentação que tais instituições fornecem, além de variada, é bastante nutritiva — sópa de legumes, de fubá, de arroz, de macarrão, etc., leite, cangica, mingaus, etc., sendo para salientar que, em geral, se procura atender às preferências dos alunos por este ou aquele alimento.

CANTINA ESCOLAR EM BELO HORIZONTE

	1942	1943	1944	1945
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
Despese com alimentação	31.347,80	132.699,20	189.161,90	250.138,40
Merendas distribuídas durante o ano	1.227.170	1.251.252	1.513.619	1.619.938
Merendas distribuídas por dia	6.817	6.951	8.408	9.256

No presente número de "Revista do Ensino" publicamos alguma documentação fotográfica das cantinas em nosso Estado.

As crianças e os animais

AIMORÉ DUTRA

Inspector Regional do Ensino

Quase que devíamos dizer as crianças e os outros animais.

Mas o nosso ponto de vista sendo, aqui, mais psicológico do que biológico, nós nos limitaremos a dizer alguma coisa sobre o que se deve ensinar às crianças quanto à piedade e o respeito que os seres de outras escalas inferiores devem merecer-nos.

Via de regra, a afetividade infantil é muito descontrolada quando se desloca na direção dos irracionais: ou é piegas ou é cruel. Aliás, esse defeito de educação emocional é comum ao adulto.

Há pessoas que, — como Byron, — preferem o convívio de cão à sinceridade dos homens.

Outras, como Michelet, admiram e cultuam muito mais a hipocrisia instintiva do gato que a estudada e maldosa polidez dos donos dos gatos.

O comportamento do educador ante os aspectos contraditórios ou exagerados da dedicação aos irracionais, deve ser racional e lógico.

E, dentro desse critério, a escala moral não oscilará nem para a pieguice nem para a crueldade.

Habituar as crianças à compreensão do grande papel dos animais na marcha trágica da humanidade, — a torná-las capazes de sentir e respeitar o imenso, heróico e silencioso concurso desses obreiros anônimos e infelizes, — pá-

Organização escolar e finalidades educativas

MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

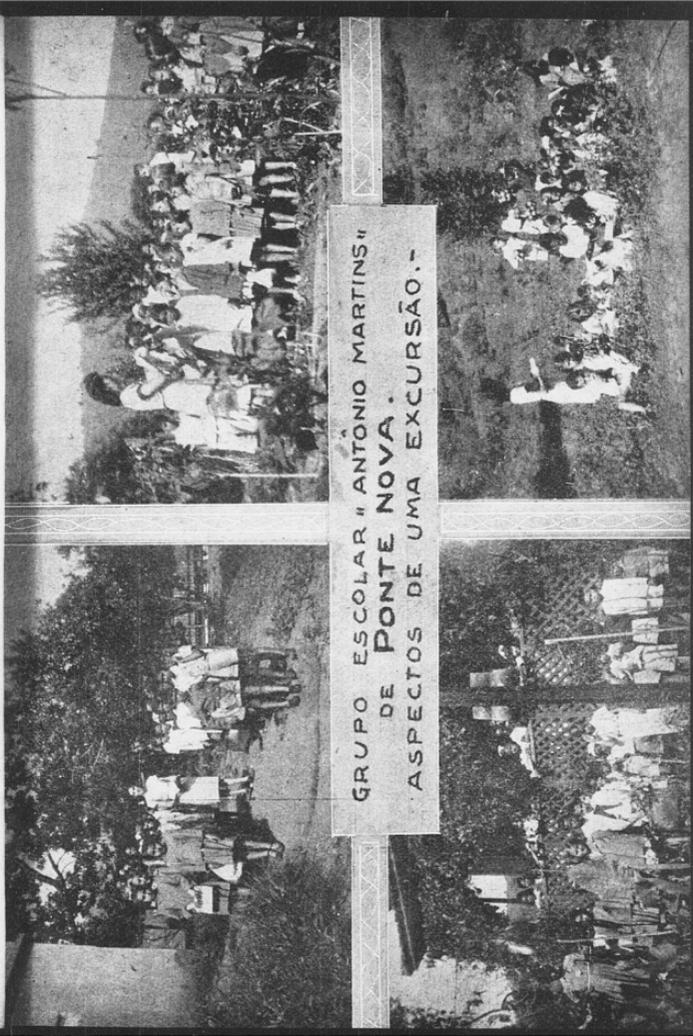
Qualquer instituição, ao se formar, tem em vista beneficiar aqueles que se agremiam sob seus dísticos e estatutos.

Assim também o Estado, instituição civil que representa a soberania popular, tem o dever de velar pelo bem-estar de seus cidadãos, proporcionar-lhes os meios indispensáveis a uma vida tranquila e harmoniosa, em que cada um contribua, à medida de suas capacidades, para o bem comum.

Ora, dentre os assuntos que mais dizem respeito a uma eficiente ação coletiva, destaca-se o que se prende ao problema educacional. Daí o seu imperativo aos governantes no sentido de que lhe dêem solução adequada, para que os cidadãos convenientemente educados possam cooperar no bom desenvolvimento da ação político-social.

Platão colocou este problema no âmago de suas preocupações, ao idealizar a sua República. "Em todos os casos deve dar-se às crianças, em princípio, completa igualdade de possibilidades educativas; não se pode prever onde vai surgir a luz do talento ou do gênio; devemos procurá-la por toda parte, imparcialmente, em todas as raças e classes sociais. O primeiro caminho a trilharmos é o da educação generalizada". Era este o pensamento do grande filósofo ateniense.

Note-se ainda que a sua visão genial, em face deste problema, naquela época remotíssima, já se elevava às alturas em que o colocam hoje os países mais avançados em organização pedagógica.



GRUPO ESCOLAR "ANTÔNIO MARTINS"
DE PONTE NOVA.
ASPECTOS DE UMA EXCURSÃO.

Embora a psicologia experimental fôsse, naquele tempo, ciência desconhecida, Platão prescrevia a pesquisa das aptidões por meio de observações acuradas e de provas sôbre os conhecimentos ministrados, para seleção das capacidades a que se pudesse atribuir os maiores encargos, os cargos de direção e de orientação.

A sua teoria sôbre a organização escolar pode ser assim resumida: De início, escola para todos os filhos dos cidadãos livres.

Aos vinte anos, cumpre realizarem-se as primeiras provas de seleção. Os vitoriosos nestas receberão mais dez anos de educação e de adestramento do corpo, do espírito e do caráter, enquanto os outros tornar-se-ão negociantes, agricultores, escriturários, etc. Aos trinta anos devem aqueles enfrentar outras provas muito mais rigorosas que as primeiras. Os que fracassarem nestas, tornar-se-ão auxiliares ou subalternos da administração pública e oficiais de milícia. Aos que sossobrem nestas sucessivas vagas selecionadoras, ensinam-se as ciências filosóficas que significam, principalmente, duas cousas: pensar com clareza e governar sábia-mente.

Ao reportar-nos à organização educacional de Platão, temos em vista fazer ressaltar o valor que os grandes espíritos daqueles tempos emprestavam à educação, considera-da força real e moralizadora dos sistemas de govêrno.

Realmente, não há iniciativa mais digna de um povo do que as relativas à educação e à saúde, pois destas dependem, justamente, a capacidade criadora do homem, seu bem-estar material e ainda mais a boa disposição do espírito. O Estado que nada mais fizesse do que abrir escolas e departamentos de higiene e saúde, enriquecer o seu aparelhamento educacional e sanitário, a ponto de garantir a eficiência dos seus serviços, teria realizado programa suficiente para consagração de seu govêrno. E' que estaria proporcionando aos seus concidadãos os meios necessários para vencerem na vida, tornarem-se sãos de corpo e esclarecidos de espírito, preparados para resolverem os problemas que deman-

dam o bem-estar moral e material da coletividade. Bem dispostos e esclarecidos, saberiam sentir, pensar, prever e agir. Não haveria separação entre deveres públicos e particulares, pois que todos os empreendimentos visando ao bem geral teriam a participação eficiente do indivíduo. Tal governo, conseguiria, assim, realizar a república de Platão.

A organização educacional do grande filósofo ateniense foi considerada pelos seus coevos uma utopia. Mas, em Minas, esta organização vai, em parte, tornando-se um programa. "A criança devida no lugar devido": eis o que se procura fazer em nossas escolas, se não para selecionar-se os expoentes intelectuais máximos de que necessitam os governos democráticos, ao menos, para dar a cada indivíduo possibilidade de desenvolvimento, segundo as forças internas que o animam.

Neste sentido, já se faz muito em nosso Estado. O exame psicológico da criança que entra para a escola, exame que leva o professor a conhecer as possibilidades do educando e lhe permite organizar as classes dos normais, dos fracos de inteligência e dos bem dotados, é medida que o governo apoia e estimula. E com esta organização, baseada nos princípios da ciência pedagógica, as nossas escolas vão se impondo ao conceito social pela eficiência de seu trabalho e crescimento de seus resultados.

Mas, se por um lado, o estudo das capacidades do indivíduo é condição básica, indispensável à boa organização escolar, e, conseqüentemente, ao bom rendimento do trabalho pedagógico, por outro, é o conhecimento seguro das finalidades educativas que vai orientar o traçado deste mesmo trabalho, com garantia da eficiência desejada. Um estado atual, positivamente dado, e outro estado possível, concebido como melhor, ideal, portanto, eis os pontos básicos para a edificação desta obra grandiosa.

Aerescentemos: sem a visão clara destes pontos, impossível conseguir o aperfeiçoamento do indivíduo, a sua educação. E' do conceito que se venha a formar sobre o homem, e do ideal formado sobre o que deve ser a humanida-

de, que dependerá, necessariamente, o êxito da empresa educativa.

Resta-nos saber qual deve ser este conceito e como compreender este ideal.

Para o naturalismo, por exemplo, o homem é um ser biológico. Para o socialismo, é um animal social. Para o marxismo, um fator econômico. Para o intelectualismo, um aparelho pensante. Para o individualismo, o centro e a norma de tudo que existe.

Assim, considerado o homem sob um ponto de vista unilateral, o ideal educativo sofre dessa influência, e fica como que ao arbítrio dos doutrinadores.

Assinalemos, entretanto, que a natureza do educando, a dignidade da sua pessoa, está a proclamar que tem aspirações nobres e tende para um ideal a que só pode chegar o homem total, resultante da plena expansão de suas capacidades físicas, intelectuais e morais.

Desenvolver o indivíduo, segundo suas aptidões e aspirações — *fim individual*; torná-lo em condições de se adaptar convenientemente à complexidade da vida coletiva — *fim social*; formar-lhe a consciência, procurando desenvolver nela o conjunto de virtudes em relação a Deus, a outrem e à sociedade — *fim moral e religioso*; eis o sistema de fins a constituir o ideal que iluminará a estrada por onde deve palmilhar o educador, conduzindo o educando.

Foerster escreve: "O estudo do ideal é a mais importante ciência auxiliar da pedagogia". Se corporificado em princípios firmes, solidificado pela compreensão do que é a vida em toda a sua nobreza e realidade, constituirá a força motriz, para uma ação educativa fecunda e elevada.

Constantemente preocupado com o ideal a que consagra toda a sua vida — a formação de seus alunos de maneira integral, não deixará o educador de estudar a criança em toda a sua complexidade, biológica, social e psíquica, para depois passar à cultura dos valores, a esforçar-se para que na alma de seus educandos fique impresso um caráter firme, invulnerável, capaz de resistir às tempestades da vida.

E a educação um processo vital. E "nesta transmissão de vida aos viventes e pelos viventes", a personalidade do mestre é fator de marcada importância.

Não é do que este sabe e diz, do que faz ou impõe, — escreve De Hovre, — mas do que ele é no mais profundo de seu ser, que resultará a boa ou a má formação dos educandos. "Seu estado de espírito, a concepção que tem da vida, suas convicções e sua maneira de viver refletem-se, conscientemente ou não, na alma dos alunos".

Sabemos: — o exemplo, em sua significação mais original e mais profunda, torna-se centro de gravidade de toda a educação. Lembremo-nos também deste fato que a vida cotidiana nos revela: — nada nos atrai mais profundamente para uma coisa, do que verificarmos que ela é aceita ou praticada por pessoas de bem.

Revela acentuar ainda que a personalidade do mestre não tem influência apenas na formação do caráter, mas igualmente na conformação da inteligência. Em educação pode mesmo dizer-se: quase tudo depende do professor. "A personalidade animante é o segredo de toda educação fecunda", o meio mais eficaz para lapida. caracteres e cultivar inteligências, à altura de bem cumprir as suas funções na vida, quer nos postos de comando, como idealizava Platão, quer nas atividades modestas que a complexidade da vida social exige do homem.

MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

* * *

CONSELHOS DA SAÚDE PÚBLICA

Alimentação

A alimentação do brasileiro é, de um modo geral, deficiente em cálcio. O uso do leite é a melhor maneira de satisfazer aquela necessidade.

(Do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária)

Fundamentos e finalidades da Educação Sanitária

DR. MÁRIO MENDES CAMPOS

(Diretor da Divisão de Demografia e Educação Sanitária)

(Palestra na Rádio Inconfidência)

Na recente reorganização do Departamento Estadual de Saúde, sob a lúcida direção do Dr. Alvinô de Paula, figura como um dos elementos nucleares de sua estrutura técnico-administrativa a Divisão de Demografia e Educação Sanitária, abrangendo os serviços de Bioestatística e Propaganda e Educação Sanitária, consideravelmente ampliados no tocante à sua extensão e aos seus recursos orçamentários, em perfeita consonância com o princípio central que inspirou a atual reforma da Saúde Pública do Estado, qual seja o de levar, de maneira intensiva e extensiva, a assistência sanitária a todos os rincões de Minas.

Um dos principais objetivos da administração sanitária é o de criar entre as populações a consciência de seus deveres higiênicos, afim de que, por um processo lento mas contínuo, o povo possa conceber e praticar a higiene como um imperativo de moral coletiva.

A conquista desta *consciência sanitária* é um corolário da civilização e da cultura, terá de formar-se e fortalecer-se à custa de pertinaz ensinamento que abranja a totalidade das classes sociais.

Os norte-americanos firmaram o princípio de que a higiene, longe de ser uma ciência especulativa, constitui uma

ciência de ação prática, a *ciência das ciências*, porque ensina a viver a vida sã em sua plenitude, sem a qual tôdas as aquisições da civilização passam a ter uma significação precária e sem valor. Vale repetir o conceito emitido pela Associação Americana de Educação Física que considera a educação sanitária como a soma de tôdas as experiências que influem favoravelmente sobre os hábitos, as atitudes e os conhecimentos relativos à saúde individual, coletiva e racial. Dêste modo, a educação sanitária em suas complexas finalidades bio-sociais, pode ser conceituada como ciência e arte, pois além de estudar as relações entre o homem e o meio vai difundir e aplicar os conhecimentos técnicos entre os indivíduos e as coletividades para êste objetivo comum: a conservação da saúde.

A educação sanitária deve ser uma escola prática de higiene, acessível à compreensão popular, indispensável ligação entre as leis que prescrevem normas e exigências para a defesa da saúde e o público, obrigado a cumpri-las. Por isso mesmo se o povo, alheio aos progressos e às aquisições da higiene moderna, mostra-se incapaz de compreender as vantagens e os benefícios de determinadas medidas, estas, executadas sob a pressão de leis coercitivas, só poderão trazer efeitos benéficos transitórios porque sômente a convicção baseada no conhecimento pode criar e manter hábitos permanentes de conduta.

Sob o ponto de vista pedagógico, a educação higiênica, tornada uma necessidade social, deve constituir um autêntico *centro de interesse* e, como lembra o professor René Sand, de Bruxelas, no dia em que a formação sanitária da juventude estiver assegurada, a causa da saúde estará vencedora.

Esta preocupação de ordem pedagógica passou a constituir, em nossos dias, um verdadeiro ideal para a formação de uma consciência sanitária fortalecida pelo sentido de responsabilidade pessoal em face da saúde de todos.

Competem à educação sanitária três tarefas fundamentais: despertar o interesse da população pelos problemas da higiene pública e da medicina preventiva, mediante a divul-

gação; difundir ensinamentos úteis para a preservação da saúde, através da instrução; finalmente, modificar e incentivar normas de conduta pela criação de hábitos higiênicos, através da educação.

Assim compreendida, a educação sanitária visa exercer a sua influência em todos os setores da sociedade e, portanto, terá de servir-se de todos os recursos da técnica moderna de propaganda ou divulgação que tem por fim despertar curiosidade e interesse por determinadas questões, clemente êsse de indiscutível valor na educação das massas populares.

Não nos cabe, neste momento, desenvolver amplamente a metodologia geral ou especial da educação sanitária, mas faz-se mister que destaquemos alguns dos seus princípios essenciais:

- a) a educação sanitária deve obedecer a um plano sistemático e orgânico;
- b) a educação sanitária deve ter um órgão normativo centralizado, capaz de traçar e coordenar planos e métodos gerais;
- c) a educação sanitária deve adaptar-se ao critério de seleção dos auditórios, de acôrdo com o sexo, a idade e o nível cultural;
- d) a educação sanitária, na utilização de seus elementos de divulgação, deve ter em vista que o emprêgo simultâneo de muitos elementos materiais (palestras, cartazes, folhetos, cinema, rádio, etc.) é sempre de melhor eficácia que a prática de atos isolados;
- e) a educação sanitária deve estar sempre atenta aos acontecimentos e atividades sociais afim de aproveitá-los, ocasionalmente, sempre que possível como núcleos de interesse para os seus objetivos.

Todos os elementos da moderna propaganda estão a serviço da educação sanitária: a palavra falada, a imprensa, os folhetos e cartazes, o cinema, a radiodifusão, etc. Este último instrumento de propaganda, embora o mais recente, tornou-se hoje em dia um dos mais poderosos meios de pro-

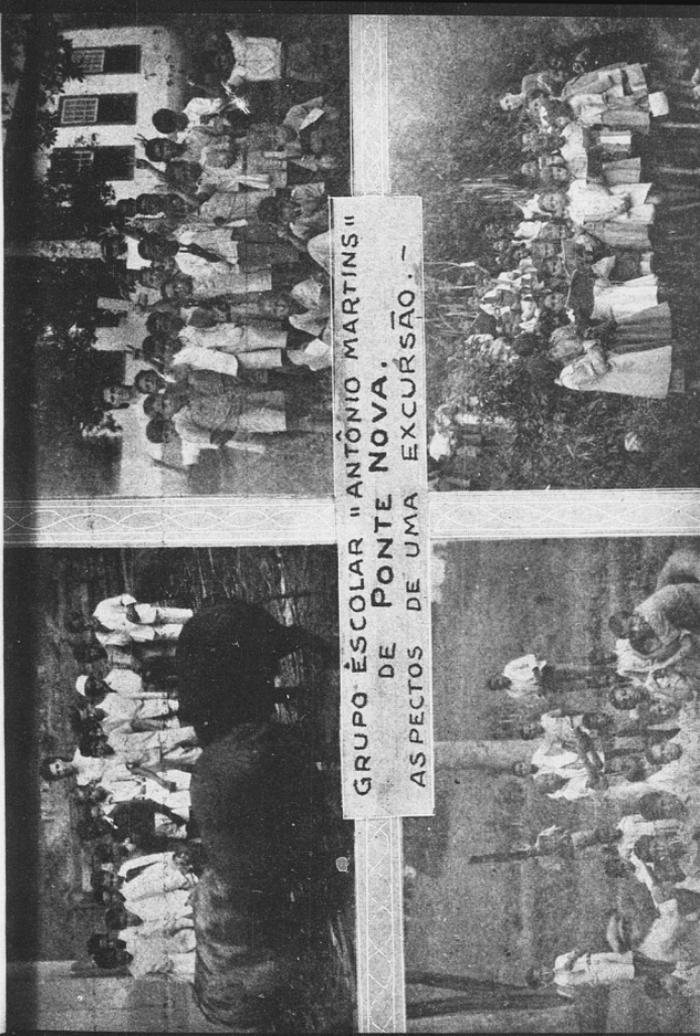
pagação da cultura. Neste particular, merece ser destacada a relevante cooperação que a grande emissora mineira, a Rádio Inconfidência, tem trazido ao Departamento Estadual de Saúde.

Evidentemente, a função capital da educação higiênica popular compete aos médicos sanitaristas, mas essa importante tarefa terá de ser exercida por todos os médicos e profissionais dos vários ramos da medicina, todos eles convocados para a realização desta campanha. Entretanto, há um setor especial que está a exigir que nele se concentre todo o esforço intensivo da técnica educativa: a escola primária, que deve participar decisivamente na formação da conduta higiênica do futuro cidadão, graças ao seu rico cabedal de experiências e às suas excelentes oportunidades. O ensino das noções elementares de higiene nas escolas primárias e secundárias constitui uma das tarefas mais interessantes da moderna pedagogia que procura justamente atender à psicologia e à fisiologia humanas para o desenvolvimento integral da personalidade. É certo que no meio escolar o mestre, o médico e a enfermeira entrelaçam as suas funções peculiares de maneira decisiva.

Analisando os métodos de ensino da higiene nas escolas, uma das nossas autoridades na matéria, o Dr. J. Casfilho Júnior acentua que aquele ensino "não se baseará em compêndios escritos, senão na realização freqüente de hábitos salutaros que se fixarão; no exemplo que desperta a emulação, tão própria à criança, no aproveitamento do ambiente escolar, da vida individual e coletiva, tão cheios de variados motivos e incitamentos capazes de, a todo momento, fornecerem temas educacionais".

Do mesmo modo, Turner, conhecido higienista norte-americano, em sua obra "Principles of Health Education" assinala que a educação sanitária escolar se baseia em certos princípios fundamentais:

- a) a saúde do indivíduo é determinada pela herança e pelos hábitos de vida;



GRUPO ESCOLAR "ANTÔNIO MARTINS"
DE PONTE NOVA,
ASPECTOS DE UMA EXCURSÃO.

- b) a tarefa de preparação da criança para uma vida sã deve ser realizada pela escola e pelo lar;
- c) a educação sanitária escolar somente pode ter eficácia quando o meio escolar disponha de instalações adequadas para o exercício dos hábitos higiênicos;
- d) o ensino da higiene deve revestir-se de um caráter positivo;
- e) o ensino da higiene deve fazer parte do programa normal das escolas, com aulas especiais e também integrado em outras disciplinas;
- f) a responsabilidade da educação sanitária no meio escolar cabe principalmente ao professor, que exercerá a sua missão pelo ensino e pelo exemplo;
- g) o êxito da educação sanitária escolar depende essencialmente da cooperação entre a escola e o lar, entre o professor, o médico, o dentista e a enfermeira.

Tais são, entre outros, alguns dos princípios fundamentais da educação sanitária escolar.

O Serviço de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento Estadual de Saúde está vivamente empenhado em estimular esta cruzada em favor da saúde, seja diretamente, seja através dos Centros de Saúde, Postos de Higiene, Postos de Assistência Sanitária, Hospitais, Centros e Postos de Puericultura e demais órgãos executivos do Departamento.

Mas o êxito deste programa dependerá certamente do espírito de colaboração de todas as classes interessadas e das próprias massas populares. Cumpre-nos a todos, médicos, higienistas, educadores, esta missão de transcendente responsabilidade que é a de contribuirmos para que se crie e se fortaleça este sentimento de convicção profunda que nos permitirá considerar a saúde como um patrimônio insubstituível e inalienável. A conquista desta consciência sanitária, objetivo primordial desta cruzada, será um índice de nosso nível de cultura.

DR. MÁRIO MENDES CAMPOS

(Continuação da pág. 398)

Biblioteca Infantil, alma da Escola Primária

NAIR STARLING

X I V

VAMOS LER?

Segundo depoimento da professora Nilda Bethlem, que esteve nos Estados Unidos aperfeiçoando-se em organização escolar, por toda a terra americana há como que um apêlo constante: VAMOS LER? Em qualquer parte do país, para onde se volte, o indivíduo sentirá, através de excitantes vários, o convite permanente: VAMOS LER?

O povo corresponde cheio de fé, pois compreende a leitura como a fonte principal de sua grandeza democrática. De sua grandeza democrática sim, porque só um povo culto pode entender a relação existente entre o direito e o dever, entrelaçando essas duas forças capazes de agigantar o espírito da verdadeira liberdade.

O grito de: VAMOS LER? é dado por elementos diversos, mas com o mesmo objetivo de colocar a população em atitude de alerta! E assim, dia a dia, crescem as possibilidades intelectuais, multiplica-se o rendimento em todos os setores da atividade humana. O hábito de ler alarga os horizontes e desenvolve as capacidades, provocando pesquisas.

Um aspecto original dessa propaganda é, sem dúvida, representada pelos "bookmobiles", isto é, pelos caminhões

que carregam livros. As bibliotecas "caminham" buscando leitores... Onde quer que exista o homem, aí está o livro conversando com ele sobre a sua profissão, aconselhando-o e aperfeiçoando-o.

As bibliotecas integram os programas das prefeituras com seções fixas e circulantes. Lançam sua influência muito além do prédio e da localidade, levantando os ânimos e contribuindo para a riqueza da Nação.

Nas zonas remotas, onde a roda ainda não penetra, mas o homem habita, os livros são transportados por animais, de forma que pessoa alguma se veja privada de seu influxo: ou o leitor vai à Biblioteca ou a Biblioteca vem ao leitor.

E os caminhões rodam ligeiros, os muares andam passo a passo, vagarosamente, mas a preciosa carga movimentada-se sem descânço, penetra nos mais longínquos rincões da terra americana, levando luz e esperança, no convite permanente: VAMOS LER?

X V

EXEMPLO A SER IMITADO

Não é possível ao visitante esquecer-se do que vê no magnífico centro de irradiação cultural que é a Biblioteca Infantil, mantida pela Prefeitura de São Paulo. Possui seções fixas e circulantes, conta com matrícula superior a 12.000 crianças, consulentes de todos os bairros da Capital.

E' admirável o serviço de desinfecção dos livros em forno elétrico, num desdobrar de páginas que permite a maior segurança higiênica.

A biblioteca circulante obedece a regulamento especial e exige autorização dos pais. Para esse fim, envia aos responsáveis uma ficha circular, que deve ser devolvida devidamente assinada.

REVISTA DO ENSINO
(MODELO)

FICHA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

BIBLIOTECA PÚBLICA INFANTIL MUNICIPAL

Aos senhores pais

Seu filho deseja retirar livros para serem lidos em casa.

Pedimos-lhe o obséquio de autorizá-lo, caso esteja de acôrdo com o regulamento colocado no verso, sendo para isso, necessária a sua assinatura na linha abaixo.

.....
Assinatura do pai, mãe ou responsável

VERSO DA FICHA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

REGULAMENTO

- 1) Só pode ser retirado um volume de cada vez.
- 2) Concedemos o prazo de 7 dias para a devolução do livro retirado.
- 3) Caso não seja suficiente esse número de dias para a leitura, renovamos o prazo mediante aviso, mesmo por telefone, caso não haja pedido para o livro.
- 4) No caso de perda ou dano, exigimos substituição.
- 5) Quando for ultrapassado o prazo normal, ficará o leitor proibido de retirar livros, por determinado tempo.
- 6) É imprescindível nos seja comunicada a mudança de residência.
- 7) Não exigimos multa.

FICHA DE RECLAMAÇÃO

BIBLIOTECA INFANTIL MUNICIPAL

São Paulo, de de 19....

O livro retirado por seu filho, não foi ainda devolvido. Para satisfazer outros consulentes, solicitamos a sua devolução imediata.

Muito sentiremos se viesse êle a perder as regalias que lhe oferecemos.

Atenciosamente

.....
Bibliotecária-chefe

FICHA DE MATRICULA

BIBLIOTECA PÚBLICA INFANTIL MUNICIPAL

Nome Nacional
N.º Idade Data do nasc.
Residência Bairro
Tel. Escola Ano
Nome do pai
Local onde trabalha Tel.
Profissão Nacional
Data de matrícula

(Todos os consulentes são matriculados, porque as anotações obtidas são aproveitadas para pesquisas psicológicas).

A Biblioteca possui belas coleções de selos e moedas, expostas em mostruários apropriados e classificadas com o auxílio das crianças. Possui também secções de mapas e gravuras, jornais, grêmios litero-musicais, orfeão etc.. É um conjunto digno de ser imitado pelas Prefeituras de todo o Brasil.

Belo Horizonte arregimenta-se para comemorar a passagem de seu cinquentenário. A fundação de uma Biblioteca Pública Infantil não seria de inestimável oportunidade? Aqui deixo a idéia.

NAIR STARLING

Um auditório através de um "Projeto"

OLÍVIA PINTO DE OLIVEIRA CASTRO
(Técnica do Grupo Escolar de Rio Novo)

Uma das instituições escolares que estão ao alcance de qualquer estabelecimento de ensino é, sem dúvida, o auditório; convém, pois, que nós, professoras, saibamos prepará-lo para que os nossos alunos tirem dele o maior proveito possível.

Nem sempre as nossas crianças se mostram interessadas pelos auditórios, e talvez tenham motivos: um deles surge quando no estabelecimento há um grupo de alunos à disposição das professoras encarregadas da organização do programa dessa atividade. São eles que têm jeito para tudo, dançam, cantam e declamam. Daí transformar-se o auditório em sobre-carga para as professoras e para os alunos, perdendo-se de vista a sua finalidade educativa. Partindo de um dos princípios básicos do auditório: — "que as atividades do mesmo devem estar relacionadas com as matérias do Programa, pois deve o auditório constar de trabalhos realizados pelos alunos" — resolvi trabalhar com as classes das 4.^{as} séries na execução de um "Projeto" para a comemoração do dia da Pátria.

* Depois de expor o plano às professoras regentes das referidas classes, ambas estudiosas e entusiasmadas, combinamos como seria executado o nosso trabalho. Iriamos aproveitar todo o conhecimento que as classes já haviam adquirido nas aulas de Geografia e História para uma dramatização. Tal conhecimento seria ampliado através de várias leituras. O trabalho seria feito durante o mês de agosto.

Selecionamos as fontes de informações: livros, gravuras, revistas, recortes de jornais, etc.

Como comemorar o dia da Pátria? — foi este o problema apresentado às classes de 4.^{as} séries, visto que tal comemoração iria ficar a cargo das mesmas. Levamos os alunos a apresentarem diversas sugestões sobre o programa para a referida solenidade. Como houvessem gostado muito da dramatização da história de "D. Baratinha" realizada com verdadeiro êxito por uma classe da 1.^a série, desejaram também dramatizar uma história, pois o espírito de imitação é comum às crianças, e desta vez, vinha também em nosso auxílio.

"Sendo as dramatizações uma feição dos métodos modernos e correspondendo, como os projetos, ao *desideratum* de concretizar o ensino e de fazê-lo por imitação, a mais perfeita possível, da verdadeira vida (E. Moderna de R. Reis Campos) aceitamos a sugestão das crianças; mesmo porque as dramatizações prestam-se de modo admirável ao estudo de matérias correlacionadas. Podemos salientar aqui a ligação existente entre o método de Projetos e a dramatização, tão bem esboçada pela culta professora acima citada:

"Ambos, — o método de Projetos e as dramatizações, se propõem a realizações com a maior integração possível no âmbito da vida prática. O Projeto, entretanto, diferencia-se por ser principalmente *construtivo*, isto é, levar a fazer ou a realizar alguma coisa, enquanto a dramatização é, podemos dizer, *reconstrutiva*, porque não se objetiva em realizações concretas e sim repete fatos ou acontecimentos que se deram ou costumam dar-se. O Projeto, em geral, constrói coisas; a dramatização reconstitui atos ou cenas. Tomam, assim, respectivamente, a seu cargo duas formas essenciais da vida: construir e imitar. De tal sorte, um trabalho escolar desse gênero pode ser ao mesmo tempo projeto e dramatização, tendo nós então o que poderemos denominar de projeto dramatizado. isto é, projeto que termina em dramatização ou contém partes dramatizadas.

Aliás, atendendo a que, para realizar uma dramatização, há sempre um plano preconcebido, podemos mesmo considerar as dramatizações, de um modo geral, como modalidades de projetos."

A dramatização desejada pelos alunos motivou assim uma situação bem real para o nosso Projeto.

Ficou combinado que iríamos falar sobre as "Regiões do Brasil": suas belezas naturais, sua história, sua flora e sua fauna e o homem comum a cada uma das regiões. Os alunos trabalhariam em grupos e cada grupo teria a sua tarefa determinada do seguinte modo:

o 1.º grupo cuidaria da natureza,

o 2.º grupo do homem, e

o 3.º grupo da história. Como fontes de informações foram selecionados os trechos e indicados os seguintes livros:

- a) "Viagens através do Brasil" de Ariosto Espinheira;
- b) "Ensino", Revista Pedagógica do Estado do Rio;
- c) "Educando", Revista Pedagógica publicada em Minas Gerais;
- d) "Amazônia" de Jaime R. Pereira;
- e) "Impressões de Viagem ao Norte do Brasil" de Mário Domingos;
- f) "Na planície Amazônica" de Raimundo Moraes;
- g) "O Gaúcho" de José de Alencar;
- h) "A vida de Carlos Gomes" de Itala G. Vaz de Carvalho, e vários livros de leitura, revistas, recortes de jornais e livros de poesias escolares.

Feitas as composições, levamos os alunos a julgá-las. As selecionadas eram aumentadas com frases bonitas dêsse ou daquele aluno, ou então com algum trecho que focalizasse o assunto da composição.

Depois de organizadas as composições, as crianças sentiram que havia monotonia no seu trabalho e para corrigir tal cousa, lembraram-se da poesia e da música; novas pesquisas, troca de correspondência com pessoas que lhes pudessem indicar com segurança os nomes de músicas regionais:



INAUGURAÇÃO DAS CANTINAS "DR. JOSÉ FÉRES"

NO GRUPO ESCOLAR DE MANHAUSSÚ.

aqui entrou o rádio como fator de difusão e propaganda, projetando assim o nosso trabalho fora da escola, acompanhando a evolução da sociedade. Combinamos que os números de canto seriam apresentados por alunos vestidos a caráter. Foram confeccionados, além de programas, um grande mapa do Brasil e um álbum, contendo toda a dramatização.

Um quadro vivo encerraria o auditório, no qual seriam prestadas homenagens ao Príncipe Pedro I e ao Presidente da República, numa poesia feita pelo pai de uma das professoras regentes a pedido dos próprios alunos. Em poucos dias as crianças, pela responsabilidade em apresentar um trabalho seu, estavam senhoras de seus papéis, o que justifica plenamente as palavras de Aguaió: "O método de Projetos muda radicalmente a atitude da criança no ensino. O ser passivo que trabalha, estuda, joga ou se diverte à voz de mando do Professor, transforma-se em agente ativo, cheio de recursos e de iniciativa.

No ensino por Projetos, a criança concebe, prepara e executa o seu próprio trabalho. A tarefa da mestra reduz-se a guia-la discretamente sugerindo-lhe idéias úteis, aconselhando-a e auxiliando-a quando necessário". Podemos afirmar que o nosso trabalho trouxe-nos compensações, pois podemos salientar a sua motivação, o seu alto valor educativo, o trabalho dos alunos como características de um bom Projeto, o que confirma a definição deste Método dada por Holic: "Projeto é uma completa unidade de trabalho que compreende: situação, problema, plano, propósito, crítica do plano, julgamento e apreciação dos resultados."

Partindo de um Projeto realizamos mais duas atividades: uma dramatização e um auditório, e assim muitos dos valores comuns a tais atividades foram adquiridos pelas crianças, tais como: senso de responsabilidade, espírito de cooperação, iniciativa, confiança em si, gosto e senso artístico, etc.

O auditório foi muito apreciado, o que serviu de estímulo para que os alunos trabalhassem cada vez mais e melhor.

Eis o nosso plano geral:

PROJETO

- 1) *Assunto*: O Brasil como um todo (Fatos geográficos e históricos).
- 2) *Motivação*: Como comemorar o dia da Pátria?
- 3) *Desenvolvimento*:
 - a) Estudo das regiões do Brasil:
 - 1) Natureza: acidentes geográficos, fauna, flora;
 - 2) O Homem: o físico; vestimentas; alimentação; costumes; meio de vida; crendices; instrução.
 - b) Estudo do fato histórico mais importante da região; na política, nas ciências e nas artes, os brasileiros ilustres nascidos nessa região.
 - c) Um rápido estudo sobre as vestimentas e músicas regionais:
 - 1) cartas à tia Chiquinha, da Rádio Tupi do Rio de Janeiro, pedindo informações sobre as músicas regionais;
 - 2) procura de gravuras para cópia das vestimentas.
 - d) Escolha dos alunos para a dramatização:
 - 1) os das 4as. séries que tivessem melhor dicção;
 - 2) canto e poesia a cargo dos colegas das 3as. e 2as. séries.
 - e) A quem iríamos mostrar as belezas de nossa terra e a bravura dos brasileiros?

- 1) De que região deveríamos começar a dramatização e com qual deveríamos terminar. Por que?
 - 2) Confeção dos programas, mapa e álbum.
- f) Pequenos problemas aritméticos sobre sistema métrico (área dos Estados, extensão dos rios, estradas, etc.) gráficos de exportação; sobre compras de cartolina, de fazendas para as vestimentas regionais, de músicas, etc.

OLÍVIA PINTO DE OLIVEIRA CASTRO

TABELA DE ANÚNCIOS

	Cr \$
Na capa (lado externo), 1 página	200,00
" " " " 1/2 "	120,00
" " (lado interno), 1 "	160,00
" " " " 1/2 "	100,00
Em páginas suplemento, 1 "	120,00
" " " " 1/2 "	80,00
" " " " 1/4 "	50,00

Os anúncios no corpo da Revista, em forma de artigos, bem como os anúncios em cores, pagarão preços especiais previamente combinados

Só se aceitam anúncios que tenham interesse para o ensino ou para os professores

Estudo do teste P. S., de 1945

ZILÁ FROTA

(Da 3.ª Subchefia do D. E.)

Considerações gerais

Os resultados dos testes iniciais aplicados nos Grupos Escolares do Estado, afim de se dar às classes organização mais homogênea, bem como os resultados dos testes de promoção levaram o D. E. a se convencer de que um grupo de crianças menos dotadas, ou, melhor, menos desenvolvidas mentalmente, não poderia vencer a 1.ª série do curso em um ano apenas. Nada adiantaria, entretanto, reconhecer as diferenças individuais de capacidade, e continuar submetendo os alunos, indistintamente, a trabalho escolar idêntico, usando para todos o mesmo material, os mesmos processos, as mesmas medidas de aproveitamento.

Ficou, então, deliberado, no início de 1945, que, em caráter experimental, seria exigido das classes integradas por essas crianças apenas o programa do 1.º semestre, devendo ser organizado para as mesmas, ao término do ano escolar, um teste de promoção ao 2.º período da 1.ª série. Assim se fez. E, dentre 7.618 crianças matriculadas, 2.744 foram julgadas incapazes de dar conta do programa da 1.ª série no tempo regulamentar.

Por isso mesmo, ao fim do ano letivo, foi aplicada a essas crianças uma prova com dupla finalidade:

a) Medir o desenvolvimento geral, desenvolvimen'to êsse avaliado em experiências que, em via de regra, são adquiri-

das naturalmente no período da vida pré-escolar (capacidade de observar e de raciocinar, compreensão de certas relações elementares de quantidade, de posição, de forma, etc., vocabulário), e que os testes iniciais haviam demonstrado não ter sido atingido por elas;

b) Medir os conhecimentos ganhos através da aprendizagem organizada — rudimentos de Língua Pátria e de Aritmética.

Dêstes testes foram retirados, ao acaso, 1.000 provas para estudo, sendo 500 de alunos novatos e 500 de alunos repetentes, e calculadas não só as percentagens de acêrto de cada questão, como as omissões, isto é, aqueles casos em que as crianças se abstiveram de responder à pergunta.

QUADROS DE RESULTADOS

Alunos novatos

Questões relativas a noções elementares (quantidade, posição, forma, lugar, etc.) e vocabulário.

	Acer-	Omis-
	tos	sões
	%	%
a. Façam um risco no menino que está à frente de todos	72,0	— 2,0
1) b. Façam dois riscos no que está atrás de todos	65,8	— 1,6
d. Façam duas cruzes no menino que tem a bola maior	72,0	— 1,6
2) a. Façam um risco bem no meio do caminho mais estreito	27,4	— 7,8
b. Façam uma cruz no caminho que eles devem tomar quando tiverem pressa de chegar à casa	34,0	— 6,0

5) a.	Façam um risco na garrafa mais cheia	91,6	—	2,6
6) —	Contem na outra bandeja as xicaras que estão cheias de café e escrevam o número delas dentro dêste circulo	33,8	—	18,8
7) a.	Façam um risco no pé direito do José	39,6	—	2,6
	Média:	54,5	—	5,1

Questões relativas à observação:

		Accr-	Omis-	
		tos	sões	
		%	%	
b.	Escrevam o n.º 1 no retrato do avô	72,4	—	3,6
3) c.	Escrevam o n.º 2 no retrato do pai	59,2	—	3,6
d.	Escrevam o n.º 3 no retrato do irmão mais velho	29,6	—	3,6

		Acer-	Omis-	
		tos	sões	
		%	%	
5) b.	Façam uma cruz nos copos que contêm água	78,4	—	3,4
b.	Procuram ao lado a figura que tem a mesma forma do brinquedo de José e façam nela uma cruz	54,8	—	14,8
	Média:	58,8	—	5,8

Questões relativas ao raciocínio:

2) d.	Paulo apanhou 3 mamões neste pé (mostrar o pé que tem dois mamões) para sua mamãe fazer doce. Quantos mamões havia no pé antes de Paulo apanhar os 3?	23,6	—	23,0
-------	---	------	---	------

4) b.	A metade dêsses pintinhos (12) quantos são?	32,6	—	18,6
5) —	Artur comprou êsse aquário com 9 peixinhos e agora só há 5 peixinhos. Os outros morreram. Quantos peixinhos morreram?	37,8	—	23,0
	Média:	31,5	—	21,5

Questões relativas à aprendizagem da leitura:

Reconhecimento de sílabas:

a.	bico	20,6	—	23,0
17) b.	bicada	21,4	—	21,0
c.	bicudo	19,8	—	28,4
a.	café	21,8	—	26,6
18) b.	pipoca	17,6	—	36,6
c.	casa	21,2	—	31,4
	Média	20,4	—	27,8

Reconhecimento de palavras:

11) —	Cachorrinho	69,2	—	6,8
12) b)	Boneca	51,8	—	8,2
12) a)	Bola	37,4	—	7,8
9	Miau — miau	26,2	—	9,2
10	Qua-qua	22,4	—	10,6
	Média:	41,4	—	8,4

Reconhecimento de frases:

		%	%	
13) —	Ele está bebendo leite	56,8	—	7,6
14) —	A caminha é da boneca	60,8	—	6,6
	Média:	58,8	—	7,1

Caligrafia:

15) — Eu	68,0	— 16,4
vi	65,0	— 17,0
o	63,5	— 23,2
patinho	33,8	— 17,0
nadar	30,8	— 19,2
Média:	52,2	— 18,5

Ortografia:

<i>Ditado:</i>		
16) — Bola	31,0	— 37,0
Boneca	26,4	— 40,6
Pato	13,0	— 52,6
Galo	12,2	— 54,8
Cama	9,0	— 55,8
Rolha	3,0	— 57,4
Média:	15,7	— 49,7

Assinatura:

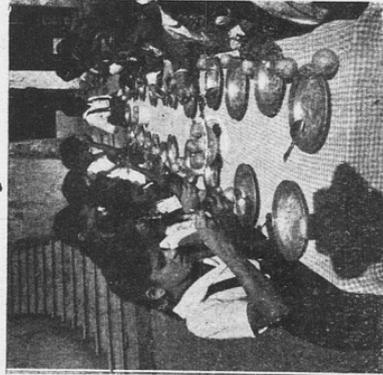
Nome	61,6	— —
Sobrenome	51,6	— —
Média:	56,6	— —

ARITMÉTICA

Questões relativas à soma:

3	
2	57,8 — 10,6
6	
2	52,8 — 11,4
4	
5	50,2 — 12,4





Cantina "Estrecho Panto" do Grupo Augusto de Lima - Belo Horizonte

7		
3	.....	47,8 — 13,0
<hr/>		
5		
2	.....	51,2 — 13,2
<hr/>		
Média:	.....	51,9 — 12,1

Questões relativas à subtração:

8		%	%
3	.....	29,8	— 16,0
<hr/>			
5			
2	.....	35,0	— 16,8
<hr/>			
9			
2	.....	25,0	— 17,6
<hr/>			
7			
3	.....	29,0	— 17,6
<hr/>			
6			
4	.....	28,2	— 18,0
<hr/>			
Média:	.....	29,4	— 17,0

ALUNOS REPETENTES

Questões relativas a noções elementares (posição, quantidade, forma, lugar, etc.) e vocabulário:

		Acer-	Omis-
		tos	sões
		%	%
a)	Façam um risco no menino que está à frente de todos	88,0	— 1,4

1) b)	Façam dois riscos no José (no que está atrás de todos)	75,0	—	0,8
c)	Façam duas cruzeiras no menino que tem a bola maior	83,8	—	0,8
a)	Façam um risco bem no meio do caminho mais estreito	46,8	—	2,8
2) b)	Façam uma cruz no caminho que eles devem tomar quando tiverem pressa de chegar à casa	48,2	—	1,2
5) a)	Façam um risco na garrafa mais cheia	95,6	—	1,2
6) —	Contem na outra bandeja as xícaras que estão cheias e escrevem o número delas dentro deste círculo	47,8	—	4,8
7) —	Façam um risco no pé direito do José	39,6	—	2,6
	Média:	65,6	—	1,9

Questões relativas à observação:

3) b)	Escrevam o número 1 no retrato do avô	78,0	—	2,2
c)	Escrevam o número 2 no retrato do pai	68,8	—	3,2
d)	Escrevam o número 3 no retrato do irmão mais velho	44,4	—	3,8
5) b)	Façam uma cruz nos copos que contêm água	77,8	—	1,8
7) b)	Procurem ao lado a figura que tem a mesma forma do brinquedo de José e façam nela uma cruz	68,4	—	8,8
	Média:	67,4	—	3,9

1 	2 
3 	
4 	
5 	6 
7 	8 
9 	au-au piu-piu miau-miau

10 	glu-glu qua-qua cocó-ró-có		
11 	cachorrinho cavalinho porquinho		
12 	piano boneca bola peteca		
13 	Vocês estão vendo o gatinho? Ele está bebendo leite.		
14 	Olhem a caminha A caminha e da boneca A boneca é de Lili.		
-15 Eu vi o patinho nadar.			
16			
17 bico bicada bicudo	18 café pipoca casa		
19 $\begin{array}{r} 3 \quad 6 \quad 4 \quad 7 \quad 5 \\ \underline{2} \quad \underline{2} \quad \underline{5} \quad \underline{3} \quad \underline{2} \end{array}$	20 $\begin{array}{r} 8 \quad 5 \quad 9 \quad 7 \quad 6 \\ \underline{3} \quad \underline{2} \quad \underline{6} \quad \underline{3} \quad \underline{4} \\ \hline \end{array}$		
Secretaria da Educação e Saúde Pública DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO — MINAS GERAIS			
Aluno _____ Professora _____ Estabelecimento _____ N.º de Pontos _____			

Questões relativas ao raciocínio:

2) d)	Paulo apanhou 3 mamões neste pé (mostrar o pé que tem 2 mamões) para sua mamãe fazer doce. Quantos mamões havia no pé antes de Paulo apanhar os 3?	49,4 — 9,0
4) b)	A metade dêesses pintinhos (12) quantos são?	59,4 — 5,0
8) —	Artur comprou êsse aquário com 9 peixinhos e agora só há nêle 5 peixinhos. Os outros morreram. Quantos peixinhos morreram?	67,4 — 4,0
	Média:	59,0 — 6,0

Questões relativas à aprendizagem da Leitura:

Reconhecimento de sílabas:

	a) <i>Bico</i>	41,2 — 8,4
17)	b) <i>Bicada</i>	41,6 — 9,0
	c) <i>Bicudo</i>	39,8 — 11,2
	a) <i>Café</i>	48,4 — 11,2
18)	b) <i>Pipoca</i>	42,0 — 17,4
	c) <i>Casa</i>	48,4 — 10,4
	Média:	43,5 — 12,2

Reconhecimento de palavras:

11) —	Cachorrinho	82,2 — 3,0
12) b)	Boneca	74,0 — 4,8
	a) Bola	67,0 — 3,8
9) —	Miau — miau	51,8 — 7,2
	Quá — quá	44,6 — 7,0
	Média:	63,9 — 5,1

tisfatória. Por que, por exemplo, 91, % dos alunos marcam exatamente a garrafa mais cheia e apenas 27,4 % indicam o caminho mais estreito dentre 3 de largura diferente? Não exigem as duas perguntas processo mental de comparação bem semelhante? Poderíamos, até certo ponto, considerar como responsável pelo mau resultado da questão 2.ª a maior complexidade do desenho e também a ordem de execução, (Faça um risco bem no meio do caminho mais estreito) que parece ter motivado alguma dificuldade de compreensão. Contudo, esta última conjectura ficou em parte atenuada, pois que se aceitou como boa resposta o risco central, acompanhando o caminho e também um simples traçado horizontal cortando-o, que anula a confusão com o termo "meio" tomado no sentido de metade do caminho.

Por que certas questões consideradas mais complexas foram melhor resolvidas que outras reputadas mais fáceis?

Não será mais difícil escolher (sobretudo se considerarmos a percepção sincrética da criança) o caminho que se deve tomar para chegar mais depressa à casa, do que identificar o caminho mais estreito? Entretanto, os resultados foram invertidos, acusando uma vantagem de 7 % para a questão julgada mais difícil. Por que foi a percentagem de omissões acentuadamente mais significativa (16,8 %) na questão 6: indicar, dentre 8 xícaras, 3 com café, quando para as demais questões, em n.º de 8, os casos de omissões atingiram 21%?

Como a questão implicava observação e ainda conhecimento aritmético, fica-se em dúvida sobre a causa do erro.

A percentagem de 72% alcançada pela questão 1 d (indicar dentro de 4 meninos segurando bolas o que trazia a bola maior) dá a impressão de que foi bem respondida. E' uma percentagem elevada. Mas, considerando-se que o menino que segurava a bola maior trazia apenas uma bola, conclui-se que o trabalho de comparar os tamanhos das bolas para identificar-se qual o portador da maior, ficou reduzido à simples observação do menino que trazia uma bola. Era razoável, portanto, se esperassem resultados melhores.

As questões destinadas a avaliar a capacidade de observação, de modo geral, melhor respondidas. A que atribuir a ocorrência? Resultado de trabalho mais bem feito no campo da observação ou de desenvolvimento que se opera paralelamente com a idade?

Momentaneamente, afigura-se-nos desnecessário insistir nessas indagações. Cuidemos, ao invés, da explicação de casos mais positivos.

A capacidade de raciocinar, apreciada através dos resultados de 3 pequenos problemas, pareceu-nos bastante fraca, com elevada percentagem de omissões, enquanto os resultados dos pequenos cálculos de somar e diminuir revelam métodos de ensino ineficientes e defeituosos. As crianças somam muito melhor do que subtraem, quando a metodologia da matéria preconiza a aprendizagem simultânea das duas operações.

Se a razão está no fato de a subtração oferecer maiores dificuldades de aprendizagem, então, faz-se mister que o seu ensino mereça, por parte dos mestres, cuidados que evitem semelhantes desequilíbrios.

Não se mostraram os pequenos escolares melhores leitores que matemáticos. Ao contrário. A sua inabilidade ficou bem demonstrada pela incapacidade de reconhecer sílabas, palavras e sentenças.

Para reconhecimento de sílabas foram apresentadas às crianças duas séries de palavras compostas de sons simples (bico, bicada, bicudo, e café, pipoca, casa) nas quais elas deveriam riscar as sílabas iguais: "bi", no primeiro grupo, e "ca", no segundo. A percentagem média de 20,2% de casos positivos dispensa, suficientemente, quaisquer comentários. Contudo, é interessante assinalar que as sílabas *bi*, de *bicudo*, e *ca* de *pipoca*, justamente as duas palavras um pouco mais fora do vocabulário comum da criança, foram as que lograram menor percentagem de acertos — 19,8% e 21,1% — e maior abstenção — 28,4% e 36,6%.

Comparativamente, os resultados de reconhecimento de palavras foram mais satisfatórios, embora só os termos *ca-*

chorrinho e *boneca* tenham atingido quotas regulares de classificação — 69,2% e 51,8%.

A palavra *qua-qua*, que constitui um som onomatopáico, foi a mais errada. Apenas 22,4% de acertos. E logo após *miau-miau*, com 26,2%.

Os sons onomatopáicos constituem, quando usados nas sentenças, ótimos elementos de interesse para facilitar o reconhecimento e a fixação. Empregados isoladamente, parece que são tomados pelas crianças como simples sons destituídos de significação e, por isso mesmo, de difícil identificação para elas.

Finalmente, os resultados mais animadores verificados no reconhecimento de duas pequenas sentenças 56,8% e 60,8% — servirão talvez para abalar a fé daqueles que ainda julgam ser mais fácil para a criança fixar sílabas ou palavras do que sentença. Nem sequer se pode alegar que esse resultado seja devido à memorização do material usado, desde que nessas classes êle foi bastante variado. Cada professora empregou o material que lhe pareceu mais aconselhável.

A ortografia foi medida através de um ditado de 6 palavras (*bola*, *boneca*, *rôlha*, *cama*, *pato*, *gato*) compostas tôdas de sons simples, com exceção de *rôlha*. O insucesso foi, pode dizer-se, total, e as percentagens de omissões foram mais elevadas de todo o teste. Aqui também se observou a ausência da aprendizagem simultânea da leitura e escrita.

As palavras *bola* e *boneca* foram as que obtiveram melhores resultados.

Quanto à escrita do nome, podemos dizer que, em um ano de escola, quase que a metade dos alunos não conseguiu aprender a escrever o próprio nome.

A caligrafia foi apreciada na cópia da sentença: *Eu vi o patinho nadar*, e apresentou igualmente resultados deficientes. Muitos erros, muita abstenção — mormente em relação às palavras *patinho* e *nadar* — e mau contrôlo muscular.



Cantina do grupo escolar "São José", da cidade de Pomba

Comparando-se os quadros de resultados dos novatos e repetentes, vê-se que a diferença a favor dos repetentes foi sensível em todo o teste, acentuando-se, contudo, nas partes referentes ao raciocínio, leitura e aritmética. Ainda assim, se atentarmos no fato de que êstes alunos já têm mais de um ano de freqüência à escola, longe ficaremos de considerar satisfatórios os resultados que apresentaram.

CONCLUSÕES GERAIS

A título precário, fixemos algumas conclusões, mais com a finalidade de auxiliar o trabalho nestas classes, do que mesmo com a de firmar julgamentos definitivos:

a) As crianças, depois de um ano de escola, ainda não conseguiram alcançar o desenvolvimento geral exigido para cursarem, com probabilidade de êxito, a 1.^a série.

Um ano de exercícios sistematizados não foi bastante para dar a estas crianças habilidades e experiências que outras adquirem naturalmente, no período de vida pré-escolar, através das atividades cotidianas.

b) A divisão do programa em duas partes, se já constituiu medida ponderável, não parece suficiente para solucionar o problema. Faz-se mister um programa mais de acordo com as possibilidades e necessidades dêste tipo de criança. Em tal programa, a parte de instrução própria dita deverá ceder lugar a um trabalho mais educativo, nos moldes do que se deve realizar nos jardins de infância.

c) A resposta a cada questão formulada não deve implicar mais de um conhecimento, afim de que, posteriormente, não venha a dificultar a interpretação.

d) A capacidade de observação dêsses alunos é bastante deficiente.

Média geral de casos positivos:	58,8%
Média geral de casos de omissões	5,8%

e) A capacidade de raciocínio é igualmente fraca.

Média geral de casos positivos	31,3%
Média geral de casos de omissões	21,5%

f) O ensino da leitura foi grandemente deficiente.

Média de reconhecimento de sentenças	58,8%
Média geral de omissões	7,1%
Média de reconhecimento de palavras	41,4%
Média geral de omissões	8,4%
Média de reconhecimento de sílabas	20,4%
Média geral de omissões	27,8%

g) A aprendizagem de sentenças fêz-se mais facilmente que a das palavras e estas mais que a de sílabas.

Seria talvez conveniente que, neste 1.º período, a aprendizagem da leitura não fôsse além da decomposição em palavras, transferindo-se para o ano seguinte a fixação das sílabas.

h) A escôlha do vocabulário influi na rapidez de fixação.

j) Os resultados do ensino da ortografia foram ainda mais deficientes que os da leitura.

k) A aprendizagem simultânea da leitura e da escrita parece não ter sido feita de maneira satisfatória.

l) 38,4% de alunos não aprenderam a escrever o nome e 48,4%, o sobrenome.

m) O contrôle muscular, pelo que se verificou através da cópia, não foi bem desenvolvido. Apenas, 33,8% de crianças conseguiram copiar legivelmente a palavra *patinho* e 38,8%, a palavra *nadar*.

Sômente as palavras *Eu vi* o alcançaram melhores percentagens de acertos.

Média geral de casos positivos	52,2%
Média geral de omissões	18,5%

As observações colhidas neste estudo permitem aconselhar, para as crianças de mentalidade fraca, um tratamento mais racional.

Esses escolares devem ser conhecidos menos superficialmente pelas professoras e suas possibilidades devidamente exploradas, com a adoção de processos de trabalho mais eficazes e uso de material bem selecionado. Só assim é que nos será possível, sem incorreremos no perigo de um otimismo exagerado, esperar resultados que compensem o tempo, os esforços e os gastos empregados com a educação de tais crianças.

Instruções para a aplicação — P S — 1945

Antes de distribuir as fôlhas, dirigir-se aos alunos, dizendo-lhes: Está aqui um trabalho para vocês fazerem. É muito fácil, penso que vocês vão gostar muito de o fazer.

Mas, escutem bem. Vocês vão fazer este trabalho sôzinhos, caladinhos e sem olhar para o papel do companheiro. Vocês vão ouvir o que eu perguntar, mas não podem responder nada em voz alta, só podem responder no papel. Procurem responder direitinho e bem depressa e logo que um acabar, levante o lápis para mostrar que já acabou. Quando eu disser — Alto! — todos devem levantar o lápis, mesmo aqueles que não tiverem acabado. Depois, vão escutar-me e só poderão escrever, quando eu tiver acabado de falar e disser: *Escrevam*.

Compreenderam? Querem fazer assim? Sem conversar e sem olhar para o do companheiro? Então vamos começar aqui, nesta fôlha (mostrando). Distribuir as fôlhas.

(Cada questão pode ser repetida mais de uma vez).

Alto! (Dar o alto, quando faltar apenas três ou quatro crianças, nitidamente mais lentas, para não alongar o teste e não cansar demasiadamente a classe).

1) Vocês estão vendo os meninos brincando com as bolas? Estes meninos são irmãos (mostrar e verificar se os alunos estão observando o que foi indicado).

a) O menino da frente de todos chama-se Paulo. Façam um risco no Paulo.

b) O menino de trás de todos chama-se José. Façam dois riscos no José.

c) O menino que tem 5 bolas, chama-se Fernando. Façam uma cruz no Fernando.

d) O menino que tem a bola maior, chama-se Artur. Façam duas cruzes no Artur.

2) Olhem a casa de Paulo, de Artur, de José e de Fernando. Olhem os caminhos por onde eles podem passar, quando saem de casa (mostrar a casa e os caminhos antes de dar as ordens seguintes).

a) Façam um risco bem no meio do caminho mais estreito.

b) Façam uma cruz no caminho que eles devem tomar quando tiverem pressa de chegar em casa.

c) Vocês estão vendo os pés de mamão? Contem quantos mamões há nos dois pés e escrevam o número neste risco (mostrar).

d) Alto! Ontem Paulo apanhou 3 mamões neste pé (mostrar o pé que tem 2 mamões), para sua mãe fazer doce. Quantos mamões havia no pé antes de Paulo apanhar os 3? Escrevam a resposta dentro deste círculo (mostrar).

3) Vocês estão vendo estes retratos? (mostrar).

a) Marquem o terceiro retrato com uma cruz, começando a contar deste (mostrar o 1.º da esquerda).

Um destes retratos é do avô de Paulo, de José, do Fernando e de Artur, outro é o retrato do pai e outro é o retrato do irmão mais velho.

b) Escrevam o n.º 1 no retrato do avô.

c) Escrevam o n.º 2 no retrato do Pai.

d) Escrevam o n.º 3 no retrato do irmão mais velho.

4) Esta galinha é de Fernando.

a) Contem quantos pintinhos tem a galinha do Fernando e escrevam o n.º deles dentro desse quadrinho.

b) A metade desses pintinhos, quantos pintinhos são? Escrevam a resposta dentro desse círculo (mostrar).

5) Olhem a bandeja que tem os copos e as garrafas.

a) Façam um risco na garrafa mais cheia.

b) Façam uma cruz nos copos que contêm água.

6) Contem na outra bandeja as xícaras que estão cheias de café e escrevam o n.º delas dentro deste círculo

7) Olhem o José brincando com o arco.

(mostrar).

a) Façam um risco no pé direito de José.

b) Procurem ao lado a figura que tem a mesma forma do brinquedo de José e façam nela uma cruz.

8) Atenção! Artur comprou esse aquário (mostrar) com 9 peixinhos e agora só há nele 5 peixinhos. Os outros peixinhos morreram. Quantos peixinhos morreram? Escrevam a resposta neste risco (mostrar).

9) Este gatinho chama-se Mimi. Mimi faz assim: miau — miau... Risquem no pedaço que mostra como Mimi faz — miau, miau.

Vamos virar a folha.

10) Olhem o patinho. Vocês sabem que o patinho faz assim: — quá — quá... Risquem o pedaço que mostra como o patinho faz — quá — quá...

11) Acabaram? Vocês estão vendo o cachorrinho? Adiante do cachorrinho estão três palavras. Risquem a palavra *cachorrinho*.

12) Olhem os brinquedos — bola, boneca, peteca. Depois desses brinquedos estão 4 palavras.

a) Escrevam o n.º 1 na palavra bola.

b) Escrevam o n.º 2 na palavra boneca.

13) Olhem o gatinho bebendo leite. Depois dele estão duas frases. Risquem a frase que diz assim: Ele está bebendo leite.

14) Olhem a boneca deitada na caminha. Depois dela estão 3 frases. Risquem a frase que diz assim: A caminha é da boneca.

15) Depois do n.º 15 está escrita essa frase: Eu vi o patinho nadar. Copiem essa frase com uma letra bonita e sem erros.

16) Depois do número 16 vocês vão escrever a palavra bola, boneca, rôlha, cama, pato, galo.

17) Depois do n.º 17 estão 3 palavras com pedacinhos iguais. Risquem os pedacinhos que são iguais nas 3 palavras.

18) Depois do n.º 18 estão mais 3 palavras com pedacinhos iguais. Risquem os pedacinhos que são iguais nas 3 palavras.

19) Olhem o n.º 19. Depois dêle estão umas continhas de somar para vocês fazerem. Comecem!

20) Olhem o n.º 20. Depois dêle estão umas continhas de menos para vocês fazerem. Comecem!

(Mandar que escrevam o nome depois da palavra — aluno — (mostrar), fazendo-o para os que não o souberem fazer).

(Escrever o nome da professora e do grupo escolar)

CONSELHOS DA SAÚDE PÚBLICA

Higiene dentária

É de boa regra fazer examinar os dentes com frequência para descobrir e corrigir quaisquer anomalias do aparelho dentário. Esta precaução não deve ser esquecida principalmente aos seis anos de idade, época em que aparecem os primeiros molares permanentes.

(Do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária)

A organização de bibliotecas nos clubes agrícolas escolares

J. PINTO LIMA

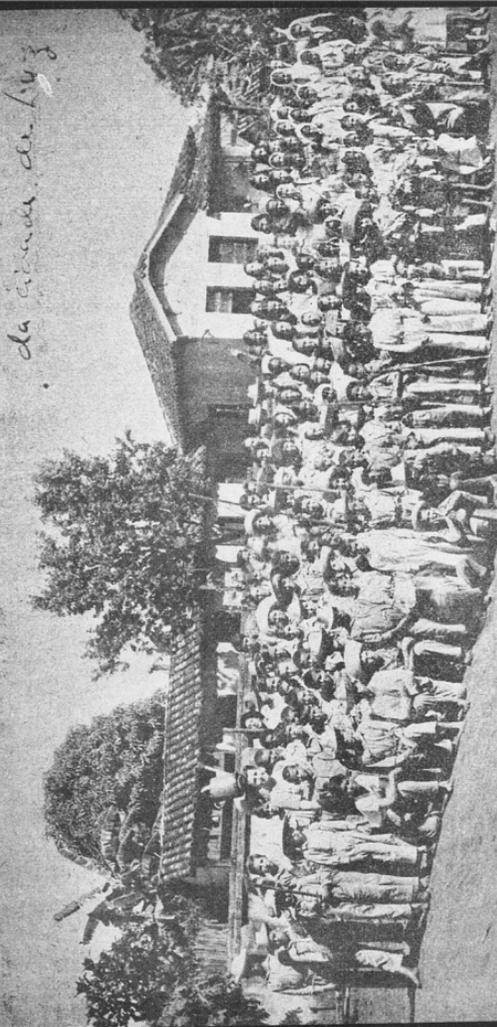
Há dois modos de interpretar o tema sobre organização de bibliotecas nos clubes agrícolas. O 1.º é que o trabalho se destinará às professoras (orientadoras dos clubes); o 2.º é que serão as próprias crianças os leitores escolhidos preferencialmente. Acho a 1.ª interpretação a única que deve ser levada a sério, porque os escolares (geralmente de 7 a 14 anos) já mais pegariam em um folheto sobre agricultura para ler. Admitamos, porém, que pegassem e que lessem. Aprenderiam? Não. A criança na escola aprende fazendo as coisas. Ouvindo ou lendo ou mesmo vendo, apenas, não chega a formar noção exata, de como a coisa é, como funciona, etc. A solução, então, é ensinar a professora, para que ela assente idéias a respeito e possa fazer o trabalho. Aqui entra a habilidade, o tirocinio da professora, como fator mais importante da questão. Se ela pega os folhetos, livros e revistas, numera, cataloga, distribui em caixas e estantes e depois chama os alunos e lhes mostra aquilo tudo, já prontinho, arrumadinho, seria o caso de ir a casa dela, dar uma boa busca, achar-lhe o diploma e picá-lo em pedacinhos. Mas se ela conversa com os alunos sobre as vantagens de se ter na escola uma biblioteca, prepara o terreno, chama a atenção e consegue interessar as crianças no assunto, então poderá fazer trabalho excelente, com real proveito educativo. Aqui haveria a organização da coisa feita praticamente pelos alunos, sob a direção da mestra, que seria o elemento esclarecedor e coordenador do trabalho. As professoras diplomadas sabem muito bem como tirar partido desses trabalhos, aplicando métodos didáticos adequados a

caso, como dos "centros de interesse" e o "método de projetos". Quem se mexe, quem faz, quem providência a coisa, quem dá palpite é sempre o aluno. Mas ele não lê nada do assunto a princípio: começa a ler depois que meteu mãos à obra, porque só então estará interessado no assunto.

São muito pequenas, quase nulas, as possibilidades que temos de ensinar qualquer coisa às crianças, assim de longe. Tirando algumas noções teóricas — e as mais simples — nada mais nos resta nesta modalidade de ação direta sobre os "clubistas". Clube agrícola é escola e a alma da escola é a professora. Desta é que parte tudo. Não que ela tenha que meter na cabeça dos alunos as letras e os números, a geografia e a história, a agricultura e a higiene, etc. Sabe-se, hoje, que o processo da aprendizagem se faz de dentro para fora. Aprender é atividade criadora do aluno. A professora precisa de saber é como manter sempre viva a curiosidade natural da criança, orientando essa curiosidade para fins úteis, procurando despertar o interesse do guri, dentro do mundo real em que ele vive (nada de leros soporíferos, pois o guri não está "maduro" para abstrações, para teorias) e sempre de acordo com as possibilidades do aluno (capacidade de compreensão, etc.).

Há coisas, portanto, que um garoto, mesmo excepcionalmente dotado, não pode aprender com simples leitura. Especialmente quando se trata de um assunto como esse da organização de bibliotecas. Quer dizer: o trabalho deve ser destinado às professoras, o que não será pretexto para lhe tirar as características de simplicidade e clareza, pois os que executarão o plano serão os alunos. E serão os alunos que (mesmo não tendo pegado sequer no folhete) terão de manter a biblioteca em funcionamento. Daí a necessidade de ser simples o sistema e — o que também importa muito — ser exequível. Grandes fichários, instalações custosas, aparelhamento material difícil de obter não adianta recomendar para escolas onde muitas vezes falta até o giz...

Aquilo de números (arroz — 11 aveia — 12, etc.) não tem nada de complicado, quando a criança enfrenta da maneira



SÓCIOS DO "CLUBE AGRÍCOLA ANTONIO
GUIMARÃES DE MACÊDO" DA CIDADE
DE LUZ.

que expliquei, isto é, pegando um folheto sobre arroz e pondo-lhe o número 11 que ela aprendeu ser o número justo para o caso (não porque a mandassem simplesmente colocar o número). É complicadíssimo, no entanto, se a pretensão for a de fazer a criança sair da leitura de um folheto sobre biblioteca com a noção de "biblioteca". Começa que ela não chegará a ler o trabalho, porque a sua natureza toda especial não lhe permite fixar a atenção num assunto incapaz de lhe despertar qualquer interesse inicial.

Mesmo que fixasse a atenção no folheto, 5 minutos seria o prazo máximo numa criança sadia, dada a natureza pouco estimulante da matéria.

Estou convencido de que devemos agir por tabela: ensinar à professora e esta que ensine aos alunos, valendo-se dos métodos próprios.

Em geral, as nossas professoras rurais são formadas pela metade: aprendem na escola normal as técnicas pedagógicas e ficam com a outra metade da sua habilitação profissional completamente em branco. Esta outra metade, o conhecimento da agricultura, da higiene (principalmente endemias rurais, carências alimentares, socorros de urgência), pequenas indústrias e outros assuntos de grande interesse para a vida da região em que se acha instalada a escola. Enquanto não tivermos Escolas Normais Rurais, teremos de ir tapando os buracos em cursos rápidos, folhetos, etc., que se não são o melhor, pelo menos conseguem algum resultado. Tenho observado que é tremendamente difícil ser professora rural. Além do gosto pelo ofício, certa dose de abnegação, conhecimentos sólidos de pedagogia e outras qualidades comuns a todas as professoras, as de zonas rurais precisam ainda ser um pouco agrônomas, sociólogas, economistas, trabalhadoras braçais, veterinárias, enfermeiras, médicas, psicólogas e não sei que mais. São sôzinhas, não têm assistência de nenhuma espécie e ainda precisam enfrentar uma certa resistência dos alunos e dos pais dos alunos, sempre que quiserem fazer qualquer inovação, como os clubes agrícolas. O caboclo desconfia daquilo. Pensa que querem

explorar o trabalho do filho. É uma força conservadora, que entra em conflito com a escola que pretenda ser agente do progresso social. É grande a luta dessas pobres moças e senhoras, quando querem de fato educar a criança da roça, para a vida rural, e não simplesmente aderir ao ramerrão alfabetizante, que ainda é a regra entre nós.

Foi levado por esse raciocínio o Serviço de Documentação da Agricultura há tempos, criou a "Série Clubes Agrícolas" — publicações que serviriam aos meninos dos clubes mas principalmente às professoras. Cabem nesta série assuntos puramente doutrinários como é o folheto "Clubes Agrícolas" (o n. 1 da série). O n. 2, é o editado para a Semana da Criança de 1945, o título é justamente o tema da semana: "A criança, as atividades agrícolas e a alimentação". O n. 3 sobre cooperativismo, intitulado "O Brasil precisa de cooperativas escolares".

Por enquanto, a série parou por aí. Como se vê pelos assuntos, ela está voltada mais para as professoras que para os alunos. E isso está certo. Precisamos catequisar o professorado e lançar nossas idéias por seu intermédio. Enquanto não houver nas escolas professoras convencidas da necessidade dos clubes agrícolas, nada feito. E para convencer temos que mostrar, expor, doutrinar. E devemos atender também àquelas já convencidas, oferecendo-lhes ensinamentos para que possam trabalhar. Assim deve ser o trabalho para ensinar às professoras o que é uma biblioteca de clube agrícola, como se organiza de modo a ser manejada pelas crianças, como funciona, como se pode transformar em centro de cultura, com irradiação para fóra da escola, com serviço de consultas e empréstimos para todos os interessados. Haverá, portanto, uma parte doutrinária e outra propriamente técnica.

Deve ser levado em conta que não só os assuntos agrícolas interessam aos clubes; o valor dos alimentos, noção de vitamina, calorías, etc, formação e trato de hortas e pomares; criação de galinhas e coelhos; preparo culinário dos alimentos etc. A classificação exige mais fichas, maior complicação do sistema.

Eis, só para exemplo, alguns dos assuntos, que devem ser considerados em um trabalho sobre organização da biblioteca nos clubes agrícolas:

- 1 — O valor alimentício da banana (e da laranja, carne, ovos, leite, alface, pão, etc).
- 2 — As formigas (sauvas, lavapés e tôdas essas nossas eternas companheiras).
- 3 — Pássaros úteis e pássaros nocivos à agricultura.
- 4 — Como aproveitar caixotes e latas velhas.
- 5 — O que é a "saúde" e como preservá-la.
- 6 — O jôgo da "cabra-céga".
- 7 — A vacinação contra a bouba dos pintos.
- 8 — A poda das fruteiras.
- 9 — Boas sementes, boas colheitas.
- 10 — A formação de hábitos higiênicos.
- 11 — A ornamentação do lar.
- 12 — O alcoolismo e seus perigos.
- 13 — Como reconhecer as cobras venenosas.
- 14 — Coisas do raquitismo no meio rural.
- 15 — Os exercícios físicos e o desenvolvimento infantil
- 16 — O Brasil é e continuará sendo "essencialmente agrícola".
- 17 — A história da siderurgia no Brasil.
- 18 — Que têm os rios com as florestas?
- 19 — Carnauba — palmeira de mil utilidades.
- 20 — A opilação, flagelo rural.
- 21 — A lenda da mandioca (e do guaraná e tôdas as outras).
- 22 — O que é "comer bem".
- 23 — A árvore.
- 24 — A "joaninha", símbolo da defesa vegetal.
- 25 — Combate às endemias rurais.
- 26 — A obra patriótica de Rio Branco e de Ruy Barbosa, Mauá e outros.
- 27 — O lixo — como aproveitá-lo.

A educação, problema nacional

LOURENÇO FILHO

Devidamente considerada, a educação não se define, em termos autônomos; deve ser compreendida em função dos demais aspectos da vida coletiva. Para isso, há de ser situada num sistema político, numa organização econômica, numa estrutura religiosa, no conjunto, enfim, do plano de cultura, que lhe explique a origem e o destino, as condições de existência e as de sua continuidade e aperfeiçoamento.

Nessas bases é que convém propôr o problema da educação nacional. Função espontânea de transmissão e reconstrução técnicas, valores, ideais e aspirações, dentro de cada grupo social, a educação adquire, no plano da Nação, a feição de um empreendimento de integração e equilíbrio desses grupos, para cuja compreensão nenhum aspecto da existência coletiva pode ser desprezado. Conseqüentemente, a sua proposição não pôde ser simples, nem as soluções, que sugira, condensadas em receitas de fácil aviamento. O problema não se resume numa questão estritamente escolar ou pedagógica. Estende-se pelo domínio de muitas técnicas, postas ao serviço de prudente ação política, que as harmonize para os fins superiores que tenham em vista.

O intuito deste pequeno ensaio não poderá ser, por isso mesmo, o de examinar-lhe todos os aspectos, no caso brasileiro. O objetivo, que temos, será simplesmente o de tentar esclarecer, digamos assim, o "problema" do problema, ou o de contribuir para o estudo da caracterização de alguns de seus termos, geralmente admitidos como de capital importância.

A) — O problema, nos seus termos mais amplos

Em seu mais amplo sentido, a expressão "educação nacional" pode significar a "educação da Nação" ou a "educação para a Nação". O conceito, na essência, será sempre o mesmo. Não há educação "da Nação", senão "para a Nação" e, a admitir-se que, para esta, se possa educar, há de se ter como assente a existência de uma sociedade nacional organizada. Origem e destino aqui se ligam e solidarizam, na compreensão de uma existência comum, que se prolonga, que permanece e, a cada instante, exige reafirmação.

Espontânea e difusa, a princípio; intencional e sistematizada, depois, a educação se apresenta, justamente, como processo regulador dos valores que devem subsistir e dos valores que devam mudar, segundo novas condições impostas pela vida social. E', assim, de uma parte, processo de continuidade cultural, que espontaneamente tende à estratificação das formas e dos métodos de vida; de outra, processo de permanente reconstrução e reajustamento, diante das mudanças que se operam nas técnicas de produção da riqueza e dos bens de cultura, das novas condições de vida política, que umas e outras venham criar, das necessidades que, ao cabo, todas imponham à sociedade nacional, para que esta possa subsistir, desenvolver-se e exprimir direção própria.

Cabíveis na análise do processo educativo, em qualquer época, estas considerações apresentam hoje especial importância, diante do espetáculo de um mundo em mudança acelerada; depois da qual só poderão subsistir os povos dotados de fortes características de coesão e disciplina, mas possuidores das virtudes que os habilitem a reajustamento, pronto e eficaz, em face de uma nova ordem de coisas. O instrumento encontrado para fazer frente a essa situação é o da organização dos povos em conjuntos de instituições que congreguem os homens para a defesa de interesses comuns, na ordem moral, cívica e econômica, e por eles aceitas com íntima convicção.

Se parece certo que as origens da educação popular são encontradas nos movimentos religiosos de há alguns séculos, não menos verdade é que a realização dela só se veio a dar, plenamente, com os Estados de base nacional, especialmente fortalecidos no século passado e até nossos dias em constante evolução. "Educação pública" e "Nação" nela se apresentam como a dupla face de um mesmo e único processo. Na educação, com efeito, é que as nações modernas têm buscado os seus recursos de organização. E será nela, mau grado tudo, que deverão desenvolver as energias para a reorganização necessária, no conturbado mundo de hoje.

Em termos amplos, o problema da educação há de confundir-se com o da organização social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia, em que se apoiem, a organização administrativa, as aspirações, métodos e formas da vida comum do povo — tudo nêle importará. O Estado não educa apenas com as instituições a que explicitamente chamamos educativas, mas com tôda a sua configuração político-social, desde que interprete os ideais e sentimentos do povo, acentuando-lhes a unidade. Terá de ser assim, obra de integração social e de liberação humana.

B) — *O problema, nos seus termos históricos*

Nessa compreensão, desde quando se poderá admitir a existência de uma "educação nacional" em nosso país?...

Há a distinguir, aqui, as forças espontâneas de coesão do grupo social, pouco diferenciadas, de início, num país que começa a sua história com os primeiros passos dos colonizadores europeus, e a verdadeira "consciência" do processo educativo, que nelas haveria de interferir, com maior sentido criador.

As primeiras forças de agregação estariam, sem dúvida, na identidade do idioma, na similitude dos costumes, que a origem comum dos colonizadores comportava; e na mesma fé, de que, por si, e seus sacerdotes, se faziam propagadores

do Novo Mundo. Na medida em que, na mesma língua, se entendiam os colonos, seus descendentes e os nativos da terra; que impunham os costumes, o governo e as técnicas de trabalho; que oravam sob a inspiração dos mesmos símbolos e dos mesmos princípios morais, assim lançavam êles as bases de uma extensa comunidade, destinada a constituir-se depois em sociedade organizada. Na identidade do idioma e da fé cristã, ao influxo da terra, residiam as condições de uma "educação brasileira", nos primeiros núcleos de colonização, como processo natural de agregação, que haveria de tomar depois feição própria. As necessidades da defesa comum, contra o aborígene e o estrangeiro invasor, haveriam de robustecê-lo. E a nascente economia de desenvolvimento ainda pouco diferenciado, no norte e no sul, viria sedimentar a formação da nova sociedade.

Nela teriam tido papel inconfundível as feitorias, o trabalho servil e o latifúndio. De um largo ponto de vista humano, estas últimas não teriam determinado condições ideais para a constituição, desde logo, do espírito nacional, capaz de inspirar a consciência de um processo educativo, na concepção em que hoje a figuramos. Mas eram as possíveis, no momento, e se não traziam em si mesmas essa consciência, não haveriam de a ela opôr-se, quando surgisse. Dir-se-á que êsse espírito tenha apontado com as insurreições nativistas. Algumas denunciavam tendências, antes de diferenciação que de maior agregação, como seria natural em terras tamanhas, mal povoadas, desprovidas de recursos de comunicação.

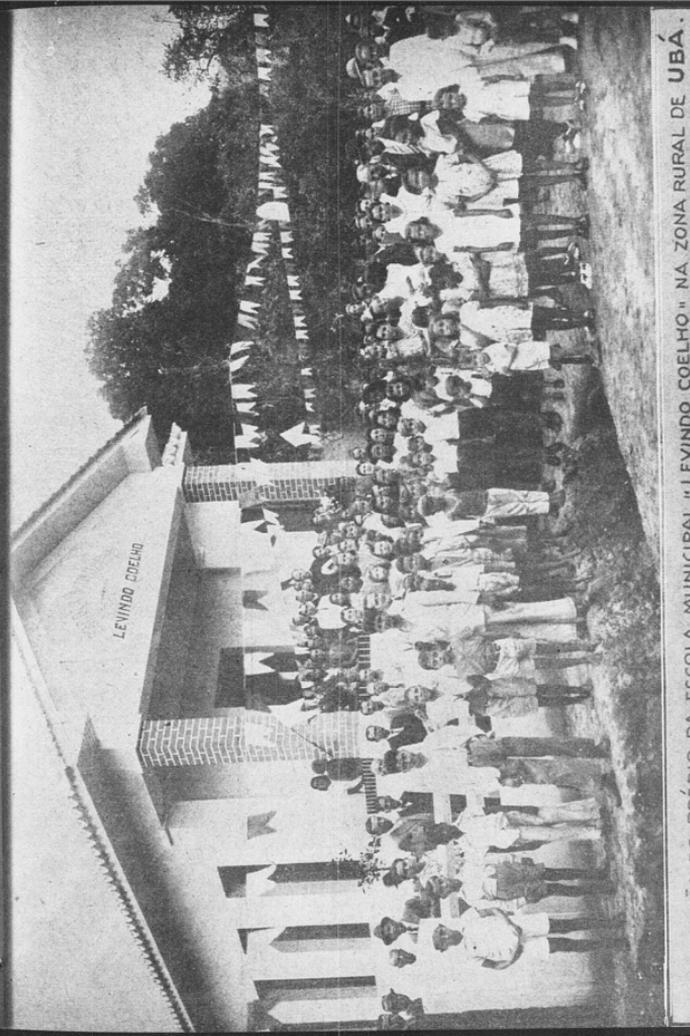
Neste ponto, um pouco paradoxalmente, talvez, poder-se-á dizer que o conformismo na sujeição à metrópole trabalhava a favor da unidade do povo, que o império, e antes dêle o reino-unido, viriam consagrar, numa fórmula política, facilmente realizada. A unidade formal assim obtida, com solução oriunda de interesses dinásticos, encontrava fundamentos favoráveis nos elementos já referidos; vindo fortalecer a idéia da nacionalidade. Mas, por outro lado, fundando por longo tempo a produção no trabalho servil, e a política, nas necessi-

dades locais mais próximas, não podia estimular a consciência de um processo educativo que tivesse por fim integrar os ideais e as aspirações de todo o povo. (1)

Esta consciência foi realmente tardia, ao menos na compreensão de que devesse animar o esforço da construção da Nação, pela obra deliberada de instituições educativas de cunho popular. Não deveria surgir no reino-unido. Nem logo após a independência. Nem ainda por todo o império. A definição político-administrativa do Ato Adicional de 1834 havia despido o governo central das prerrogativas de inspirar e dirigir a educação, situação essa que deveria permanecer por todo o antigo regime, alcançar a República, prolongando-se, assim, por quase todo um século de vida independente.

Não é de estranhar, portanto, que, no domínio do pensamento político, como no do pensamento pedagógico, a expressão "educacional", em voga por muitos países, desde a propaganda de Fichte, não tivesse tido aqui uso mais frequente. Parece certo que a expressão não tenha sido empregada antes de uma publicação de 1878. E, se cinquenta anos antes, Januário da Cunha Barbosa havia propugnado por um sistema geral de instrução pública, a sua voz mal teria encontrado eco. A expressão volta a ser utilizada como título de dois folhetos, publicados em 1881. Mas é realmente significativo que, ainda nos pareceres e projetos de Rui Barbosa, apresentados à Câmara dos Deputados, nos anos seguintes, ela não figurasse para assinalar o espírito cívico, que esses trabalhos por muitos pontos revelam. E' certo que, logo nas primeiras páginas do parecer sobre o ensino secundário e superior, escreveu Rui Barbosa que ali se trataria "da solução de um problema que encerrava em si todo o nosso futuro: a formação da inteligência popular e a reconstituição do caráter nacional, pela ciência, de mãos dadas com a liberdade"... Não há, porém, em ambos os trabalhos citados, maior insistência nem relevo na idéia de uma educação

(1) Cf. O grupo fluminense na cultura nacional, ensaio em que o A. estuda mais detidamente este aspecto do problema. Ed. do D. E. I. P. do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 1943.



INAUGURAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA MUNICIPAL "LEVINDO COELHO" NA ZONA RURAL DE UBÁ.

"para a Nação", de obra de cultura tendente a imprimir à coletividade a consciência do espírito nacional. (2)

Alguns aspectos que, a este respeito, caracterizavam a educação brasileira no começo da República, foram denunciados, com veemência, por José Veríssimo, em artigos de imprensa, depois reunidos em volume, em 1890. Eis um trecho expressivo da introdução dessa obra: "Pessimamente organizada, a instrução pública no Brasil não procurou jamais ter uma função na integração do espírito nacional. A escola viveu sempre acaso mais isolada pelo espírito, que pelo espaço e topografia. Se nela se tratava de Pátria, não era com mais individualidade, cuidado e amor que de outras terras. Era antes vulgar merecer menos. A mesma província não foi jamais objeto de estudo especial. Porém essa, ao menos de experiência própria e por assim dizer instintivamente, vinha mais ou menos a conhecê-la o natural. Foi durante muito tempo numeroso o êxodo das crianças a estudar fora do país, na idade justamente em que se começa a formar o caráter e o coração, e em que se recebem as primeiras e eternas impressões do amor da família e do amor da terra. Nem ao menos vinham a ser úteis êsses cidadãos, assim alheados da Pátria..." (3)

Estas observações, como outras, mais numerosas a par-

(2) O plano de Januário Barbosa é datado de 1826, não constando do original a expressão "plano nacional de educação", com que foi publicado em 1874. Não se deve esquecer que, já em 1823, MARTIM FRANCISCO RIBEIRO DE ANDRADA havia apresentado à Câmara dos Deputados uma memória relativa a um sistema de instrução para a província de São Paulo, depois publicada em Londres, no volume de suas cartas políticas, sob o pseudônimo de AMERICUS. Fácil é verificar, porém, pela leitura desse trabalho, que a expressão sistema de ensino nacional não tem aí verdadeira conceituação político-social. As idéias de educação, que expõe, Martim Francisco as bebeu nos "filantropistas", para os quais o fim principal da educação era o "de fazer do homem o instrumento de sua própria felicidade". E' mesmo com estas palavras que a referida exposição começa.

(3) JOSÉ VERISSIMO, Educação nacional, Belém, 1890.

tir do começo deste século, não lograram despertar grande interesse da parte de nossos estadistas. A configuração político-social do país não lhe era, por certo, propícia. De modo que, ainda ao fim de quarenta anos de regime republicano, a consciência do problema da educação nacional parecia não existir. Repontava apenas no pensamento de alguns patriotas esclarecidos, sem encontrar, todavia, o ambiente em que pudesse afirmar-se e desenvolver-se. (4)

C) — *O problema, nos termos políticos atuais*

Para completa análise deste ponto, haveriam de ser estudados, de um lado, os fatores de unificação da cultura, em seus amplos termos sociais, sem abandono dos resultantes das condições econômicas; de outro, os de ordem própria política, em cada período histórico. Por mais aprofundada, no entanto, essa análise não poderá obscurecer que o sentido da vida brasileira, até há pouco, contava mais com os fatores espontâneos de agregação e nacionalização, que, mesmo, com o esforço deliberado de produzi-la pela educação do povo. Notavam-no vários de nossos pensadores, e entre eles, de modo incisivo, Alberto Torres e Vicente Licínio Cardoso. (5) Mas, se ainda alguma dúvida pudesse subsistir, bastaria que se consultassem os anais da "Exposição Pedagógica", reunida na Corte, em 1883; a breve, mas expressiva história do Ministério da Instrução Pública, de 1890; os relatórios da "Conferência Interestadual de Ensino", convocada em 1922; os debates parlamentares de 1900 a 1926, por fim, os trabalhos que, acerca da educação, se es-

(4) Cf. PRIMITIVO MOACIR, *A Educação e o Império*, (3 vol.), São Paulo, 1936, 1939; AFRANIO PEIXOTO, *Marta e Maria*, Rio, 1931; PEDRO CALMON, *História Social do Brasil* (3 vol.), São Paulo, 1937, 1939.

(5) ALBERTO TORRES, *A Organização Nacional*, Rio, 1909; Vicente Licínio Cardoso, *Pensamentos brasileiros*, 1924.

creveram, em torno dos princípios da Constituição de 1891. (6)

Por quase um século, pareceu sempre aos nossos estadistas que a intervenção do governo central, em matéria de educação pública, significaria coerção às tendências liberais e democráticas, mais dirigidas num sentido formal de autonomia e representação, que no sentido funcional da habilitação do povo ao exercício dessa mesma autonomia e dessa mesma representação. E é curioso que, admitindo-se aquela intervenção, ao menos em parte, nos objetivos e nas formas do ensino secundário e do ensino superior, tivesse havido sempre oposição e resistência à disciplina que imprimisse ao ensino primário o necessário caráter nacional. (7)

Como deveria ocorrer em relação a outros muitos aspectos da vida do país, a mudança de regime em 1930, num forte movimento de opinião, haveria de colocar o problema em outras bases. Na verdade a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, logo após o estabelecimento do Governo Provisório desse ano, pôde ser assinalada, como afirmação de uma nova consciência do problema educacional do país.

A passagem das idéias para a prática, ainda assim, não lograria ser rápida. A educação não poderia ser proposta, desde logo, em termos amplos, sem o exame e a direção de outros muito problemas de capital importância na vida política, administrativa e econômica. O Ministério da Educação começava a trabalhar, de início, em terreno já conquistado, o do ensino secundário e superior. Lançava porém, desde 1931, um "Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais" — cujos resultados, no sentido do esclarecimento

(6) Cf. *Exposição Pedagógica*, Rio 1883; *Revista do Pedagogium*, Rio; 1890-94; *Anais da Conferência Internacional de Ensino*, Rio 1942; *Livro do Centenário da Câmara dos Deputados*, vol. II, 1926.

(7) V. TAVARES BASTOS, *A Província*, III parte, Cap. I, Rio, 1870.

da opinião pública, haveriam de ser, e estão sendo, dos mais profícuos.

De outra parte, já antes de 1930, podia ser observado claro movimento de opinião, manifestado nas associações de educadores, no sentido de uma definição da obra da educação popular, com o desejado caráter nacional. Aos educadores, solicitam as mais altas autoridades do país, na Conferência Nacional de Educação, a colaboração dos estudiosos do problema. Essa colaboração não se fez tardar e alcançou repercussão nos trabalhos da Constituinte de 1934. (8)

A carta política de 16 de julho desse ano viria, de fato, alterar de modo profundo o aspecto político do problema. No sistema da Constituição de 1891, poucos eram os dispositivos referentes à educação, e aí sempre expressos em termos de "ensino". No art. 35, n.º 30, assegurava-se à União a competência privativa para "legislar sobre o ensino superior da Capital da República"; nos ns. 3 e 4, do mesmo artigo, conferia-se ao governo central, mas não privativamente, a incumbência de "criar instituições de ensino superior e secundário, nos Estados e de prover a instrução secundária no Distrito Federal"; e, finalmente, no art. 72, § 6.º, declarava-se que fosse "leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Confrontados esses dispositivos com o art. 65, n.º 2, em virtude do qual ficava facultado aos Estados, em geral, todo e qualquer poder ou direito "que não lhes fosse negado por cláusula expressa ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição", concluía-se que aos Estados fora reservada ampla competência para organizarem o seu ensino público primário, secundário e superior, da maneira que lhes parecesse mais acertada.

A Constituição de 16 de julho veio consagrar, ao contrário, todo um capítulo, o II, do título V, à "educação e cultura". Mas já no seu título "Da organização federal" (art.

(8) FRANCISCO CAMPOS, Educação e Cultura, Rio, 1940; Manifesto dos Pioneiros da educação nova, 1932; O problema educacional e a nova Constituição, publicação da Associação Brasileira de Educação, 1934.

5.º n.º XIV), estabelecia a competência privativa da União para "traçar as diretrizes da educação nacional". No art. 150, dizia mais claramente: "Compete à União traçar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país". Na letra "c", do mesmo artigo, dispunha que ao governo central caberia "exercer ação supletiva", onde se tornasse necessária, "por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções".

Na Constituição de 10 de novembro de 1937, a mesma ampla política nacional de educação é reafirmada, e, nalguns pontos, ainda esclarecida. No capítulo "Da organização nacional", estatui-se que à União compete "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude", (art. 16, inciso IX). No art. 16, declara-se que a legislação das "diretrizes da educação nacional" é de competência exclusiva da União; e, no art. 132, que o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e adestramento cívico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação".

Profunda alteração nos termos políticos do problema deveria trazer, portanto, a reorganização do país depois de 1930. No sistema da Constituição de 1937, a educação é instrumento ao serviço da unidade moral e política da Nação, como o é de sua unidade econômica. Não se admitem escolas que não realizem o "ensino cívico" (art. 131). Estabelece-se que o primeiro dever do Estado, em matéria de educação, é o "ensino pré-vocacional e profissional" (art. 129). Saliente-se também que a definição da "ordem econômica", no atual regime, traça todo um programa de redireção social,

só exequível por uma política de educação, de larga envergadura.

Nos termos políticos atuais, a educação deve ser obra eminentemente nacional, em suas bases, em seus quadros e nas suas diretrizes. Está fundada na compreensão da unidade moral, política e econômica da Nação. Sociedade nacional e processo educativo aí aparecem integrados, como expressões de uma obra política comum. Supõe essa obra um plano orgânico a desenvolver-se sobre todo o território nacional. Define os interesses coletivos acima dos individuais. Determina que a educação tenha por finalidade preparar para o trabalho, expressamente considerado, na Constituição, como "dever social". Estabelece, enfim, um programa, uma direção e um método.

D) — *O problema, em termos de organização*

Nos termos políticos atuais, reconhece-se que a Nação tem uma finalidade própria, que é a preservação e a transmissão da cultura. No dizer de um tratadista, tal é a razão de ser das nações, a justificação de suas prerrogativas e a fonte mesma de suas obrigações. (9) Não bastará, no entanto, a afirmação solene da lei. Será preciso que lhe suceda a execução direta, extensa e acabada. E esta, como é fácil compreender, envolve questões de organização, de não pequena complexidade.

Que as providências do governo vêm dando corpo e sentido ao programa traçado é inegável. Mas será sempre necessário não esquecer que não há vida social, de uma parte, e educação, de outra. A nova configuração político-social do país e as providências tendentes a imprimir-lhe unidade política e econômica haveriam de condicionar a obra geral da educação, quer a resultante de seu processo espontâneo, quer a das instituições deliberadamente postas ao seu servi-

(9) J. DELOS, *La société internationale et les principes du droit public*, Paris, 1929.

ço. Por mil e uma formas, a vida do país tem-se tornado mais "nacional", isto é, mais integrada; e tanto a educação começa a exprimir esse novo estado de coisas, em virtude do novo ambiente criado, quanto o reforça, pela atuação das instituições de ensino e de educação extra-escolar.

Atente-se, porém, em que as mudanças da organização geral, que o novo sentido ou a nova compreensão do problema está a exigir, não podem ser precipitadas. Há todo um trabalho de rigorosa definição a fazer-se, implicando estudos da mais diversa natureza, no plano político, administrativo, técnico e financeiro. O Ministério da Educação, criado em 1930, reorganizado em 1934, e remodelado, depois, em 1937, é uma instituição nova, que deverá ainda desenvolver de muito os seus recursos. Suas atividades têm de ser multiplicadas e aprofundadas, para a execução integral da política já agora definida. Não se deve esquecer, no entanto, que essas atividades, em vários setores, estão na dependência de medidas de ordem administrativa geral e de ordem econômica, sem as quais não existirão as condições indispensáveis para a organização a desejar-se.

Em que termos poderá ser, porém, prefigurada essa organização?

O problema apresenta, a nosso ver, duas ordens de questões fundamentais: a que envolve a estrutura geral dos serviços, na esfera da educação extra-escolar e na do ensino, e a que se refira à execução, propriamente dita, desses serviços, com a definição de encargos e responsabilidades em relação à União, aos Estados e aos municípios. Em duas palavras, a organização requer um "plano-estatuto" e um "plano-programa".

Já muitas e importantes medidas do governo e outras projetadas segundo declarações do Ministro Gustavo Capanema, permitem entrever as grandes linhas do que deva ser o estatuto, em que se compendiam "as bases, os quadros e as diretrizes da educação nacional". Em relação ao ensino elementar, elaborou a Comissão Nacional de Ensino Primário um anteprojeto de lei, amplamente divulgado. Lei

orgânica foi expedida para o ensino industrial e novas leis se expediram para o ensino secundário e comercial. (10) Quanto aos demais ramos do ensino, trabalham, no momento, várias comissões de professores, sob a presidência do Ministro da Educação. O estatuto, que se projeta, deverá envolver, assim, todas as modalidades de ensino, coordenando os diferentes níveis em que devam ser ministradas.

Segundo o que expressamente determina a Constituição, são funções capitais dos poderes públicos o ensino primário e o ensino pré-vocacional e profissional — aquele, por "obrigatório e gratuito" (artigo 130), estes por constituírem "o primeiro dever do Estado, em matéria de educação" (artigo 129). A organização, que se traçar, deverá considerar estes dois pontos, correspondentes, aliás, às duas grandes funções da educação do ponto de vista social, e que são as de homogeneizar e diferenciar. Homogeneizar, na base dos instrumentos mínimos de cultura; diferenciar, segundo as aptidões e tendências, para as atividades produtivas, ou seja para o trabalho. Por essa forma, pretende-se atender ao ponto de vista do grupo e ao do indivíduo.

A Constituição reconhece o ensino comum e o ensino especial, admitindo, entre eles, as formas de passagem do ensino pré-vocacional. Naquêle, situa-se sem dificuldade o ensino primário, e parte, ao menos, do ensino secundário. No ensino especial, deverão compreender todas as formas do ensino que visem habilitar para as mais diversas funções técnicas e intelectuais, que a organização nacional esteja a exigir, a cada momento.

Praticamente, todo o ensino especial, seja de nível médio ou de nível superior, é de caráter "profissional", pois se destina a habilitar para funções de trabalho, ou a fornecer uma profissão. No entanto, a expressão "ensino profissional" tem conservado, em nossa tradição, significado restrito, designando a preparação para funções manuais ou técnicas, opostas, no seu sentido geral, às do ensino superior.

(10) Decretos-leis ns. 4.244, de 9-4-942, e 6.141, de 28-12-943.

Essa diferenciação tende a desaparecer, pelo desenvolvimento das próprias técnicas de produção, que requerem hoje não apenas trabalhadores qualificados, mas condutores de serviço, chefes e peritos especializados, cuja formação só pôde ser feita em nível de estudos próximo ou idêntico ao de vários cursos considerados "superiores".

Como quer que seja, as exigências da formação profissional, em nosso tempo, vêm apresentar, por considerações de ordem pedagógica e de ordem social, problemas muito sérios à articulação do ensino de formação técnica com os estudos secundários. Estes, até há pouco considerados como nitidamente de classe, para a formação de uma elite econômico-social, destinada aos estudos das carreiras liberais, sofrem hoje, por toda parte, uma revisão de seus objetivos e de sua organização, para o fim de atender às exigências da vida social presente. Tendem a tornar-se, realmente, ensino "comum", ensino também destinado, senão a todos, a uma grande maioria, no seu ciclo inicial. A rápida expansão do ensino secundário, em nosso país, já articulado com o ensino comercial, industrial e normal, demonstra, claramente, como o problema já vai sendo compreendido pelo nosso povo.

A organização do ensino profissional, mesmo restritamente considerado, nas suas modalidades de ensino agrícola, comercial e industrial, vem ferir, assim, uma dupla questão de organização: a da diversidade dos tipos de curso, segundo as espécies de trabalho, em cada setor, e a da articulação de numerosos desses cursos com os estudos secundários, base comum do desenvolvimento de grande número deles. Não será preciso salientar a carência sentida, no país, de técnicos para o comércio, a indústria, a agricultura, a administração. O que caracteriza o nosso cenário profissional, ainda hoje, é a existência de um escol de diplomados, em nível superior, sobrepondo-se a uma grande massa de trabalhadores qualificados, ou semi-qualificados, sem que haja a guiá-los ou a lhes coordenar os esforços, para mais eficiente produção, técnicos médios, agora reclamados na

organização de todos os serviços, públicos e particulares. A rápida industrialização do país, as suas necessidades de desenvolvimento econômico e, mesmo, de segurança, impõem como problema premente a consideração destes aspectos de organização do ensino, para a produção, em larga escala, dos quadros técnicos médios.

Esta situação vem crescer, aos problemas de organização propriamente pedagógica, os de articulação do sistema educacional, que se vier a traçar, com as necessidades reais da produção. Já a legislação nacional a este último considerou, quando resolver que os estabelecimentos industriais, que mantem mais de quinhentos operários, devam providenciar para o funcionamento de escola e cursos profissionais (Decreto-lei n.º 1.238, de 2 de maio de 1939). E a realização que a esse plano vai dando pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é dos mais auspiciosos.

Estreito e permanente entendimento deverá haver entre as entidades particulares voltadas ao desenvolvimento industrial e os órgãos da administração pública, não só na execução do ensino nas fábricas, mas também em relação a todo o ensino profissional. Para que este venha a possuir sentido verdadeiramente nacional, não bastará, com efeito, que tenha as suas diretrizes emanadas do Governo federal, mas sim, e também, que elas atendam, da melhor forma, ao desenvolvimento e aos reclamos das novas técnicas a serem utilizadas pela produção do país. O problema da educação nacional, neste ponto, vem a confundir-se com o da organização do trabalho e com o da renovação e aperfeiçoamento das formas e tipos da produção. Envolve, assim, múltiplas questões, tanto referentes aos cursos profissionais, elementares e médios, como aos cursos técnicos de cunho superior e, ainda, aos de pós-graduados, tão necessários para a formação de especialistas nos diversos ramos da economia.

Estabelecido o plano-estatuto, em tais fundamentos, dever-se-á encarar a forma de execução, com a definição de encargos e responsabilidades, nas várias esferas de poder público.

Que deverá competir à União, aos Estados e aos municípios?...

As dificuldades de organização, neste ponto, não são pequenas, por envolverem, o estudo do sistema tributário, dos recursos, enfim, de que os Estados e os municípios possam lançar mão. Uma coisa parece evidente, no entanto. A prevalecerem as linhas do sistema tributário atual maior cooperação se fará necessária da parte da União, que recolhe 53% dos tributos, no país, enquanto os Estados recolhem 29%, os municípios, 11%, e o Distrito Federal, 7%. (12) Definidos esses pontos, será preciso estabelecer as formas de articulação e cooperação dos serviços, de modo a que possam ter a necessária e conveniente unidade de espírito e unidade de direção. Pelo que preceitua a Constituição, deverá haver centralização política, o que não implica, necessariamente, a centralização administrativa, *strictu sensu*, sempre contraindicada em país das condições do Brasil.

Encarando este aspecto particular de organização, vários alvites têm sido propostos: o da federalização crescente dos serviços; o da extensão de uma ação supletiva da União, por todo o território nacional, onde ela se faça necessária, com um sistema educacional concorrente aos dos governos locais; o do regime convencional, entre a União e os Estados, superintendido por um órgão autárquico, que terá à sua disposição um fundo comum, constituído com dotações das partes que aderissem ao convênio.

Os limites traçados a este ensaio não permitem a discussão destas hipóteses, cada qual com as suas vantagens e também com os seus perigos. O que parece certo é que a varie-

(12) Dados publicados pelo Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda. Muito diversa é, por exemplo, a situação dos Estados Unidos. Ali, concorrem os municípios e a taxação direta dos distritos com mais de 65% das despesas da educação; os Estados, com 30%; a União com a média de 2%. Cf. Biennial Survey of Education in the United States, 1939-40. U. S. Office of Education, Washington, 1943.

dade de aspectos do problema não admite a adoção de um só critério, muito embora o último ofereça maior sedução. Já foi êle mesmo consagrado em lei (Decreto n.º 24.787, de 14 de julho de 1934). Em relação ao ensino primário, já a forma convencional foi efelivamente adotada, pelo Convênio Nacional de Ensino Primário, celebrado em novembro de 1942.

É o que sugere o estudo da situação estatística dêsse grau de ensino, como passaremos a vêr, encarando agora o problema em termos de quantidade.

E) — O problema, em termos de quantidade

Tão somente depois da proposição do problema, em termos de organização, e nêle fixada a variedade dos cursos e sua duração, é que será possível defini-lo em termos precisos de quantidade. Contudo, alguns números poderão ser estimados, para que se aquilate da enorme tarefa que a organização da educação nacional está a reclamar.

Em razão mesma do caráter de obrigatório e gratuito, que lhe dá a Constituição, o ensino primário a todos os demais sobreleva quanto à necessidade de expansão. É êle o ensino popular, por excelência, o ensino de todos. Pois bem: consideradas as estimativas da população geral do país, admitidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a que quantidade de alunos deverão atender as escolas primárias do país?

A população brasileira, recenseada em 1940, era de 41.565.083 habitantes. Hoje é estimada em 43 milhões e meio. Considerados os estudos da Comissão Nacional de Ensino Primário, o curso primário obrigatório deverá ter a duração de três anos; normalmente, destinados às crianças de sete, oito e nove anos. Ora, essas idades compreendem, 9,66% da população total. (12) A capacidade escolar teórica deveria

(12) A. TEIXEIRA DE FREITAS, *Dispersão demográfica e escolaridade*, na "Revista Brasileira de Estatística", 3, ano I.

ser, portanto, de quatro milhões e meio; dada, porém, a taxa de repetência, nunca menor de seis milhões.

A vista dos índices de crescimento de matrícula, revelados pelos dados publicados pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, com referência aos anos de 1932 a 1942, será lícito supor, para o exercício atual, inscrição escolar ainda inferior àquela.

Será necessário salientar, por outro lado, que êste cálculo supõe uma racionalização da organização escolar, preparada para receber as crianças das idades indicadas, onde quer que estejam. Mas sabemos que isso não ocorre, pois a matrícula escolar atinge praticamente maior número de idades que as anteriormente indicadas, pela ausência da escola, ao tempo devido, em numerosíssimos pontos do território. Ao lado, assim, de um sistema escolar regular, haveria de se contar com outro, de caráter supletivo, para que as crianças de dez e mais anos, e ainda analfabetas, pudessem contar com o ensino primário.

Como quer que seja, porém, o progresso realizado nos últimos anos foi enorme, como os cuidadosos levantamentos estatísticos do Serviço de Estatística da Educação e Saúde nos permitem ver. Em 1932 contava o país 27.662 escolas primárias, com 56.320 professores, e 2.071.437 alunos matriculados. Em 1942, o número de escolas primárias havia sido elevado para 43.975, com 85.577 professores e 3.340.952 alunos.

No ensino primário fundamental, ou seja naquele destinado às idades próprias, havia, em 1932, apenas 26.213 escolas, com 1.979.080 alunos. Em 1941, as escolas dêsse tipo eram 38.408, com 3.113.127 alunos. O aumento relativo do número de escolas foi de 47%; o referente aos alunos, de 57%.

Admitido que se tenha conservado a mesma taxa média de crescimento anual, devemos ter, no corrente ano, cêrca de 50 mil escolas primárias, com perto de 4 milhões de alunos. O deficit vai sendo assim vencido, para aquela taxa mínima, calculada sobre três idades de 7, 8 e 9 anos, mas, força é

confessar, muito esforço está ainda a exigir, para o quantum nas desejadas taxas, de seis milhões. Considerada a atual média de matrículas, por classe de ensino, e que é a de 40 alunos, temos necessidade de crescer, à atual rede escolar primária, nada menos de 40 mil classes, o que, também na média atual de classes por escola, significaria 15.000 novas escolas.

Faz-se necessário salientar que os dados referidos representam apenas médias para o país, que seriam perfeitamente válidas, se a situação em todos os pontos do território fosse sensivelmente as mesmas. Mas isso não ocorre. A situação varia enormemente de região para região, e de Estado para Estado. Se, em quatro Estados do Sul, por exemplo, e em dois do Norte, encontramos a matrícula superior aos 10% da população total (sendo de mais de 13% em três deles), já em outros, desce essa taxa a 5%. (13)

As necessidades da extensão a dar-se ao ensino primário refletem-se, forçosamente, sobre as do ensino normal, ou de preparação para o magistério. A matrícula geral dos cursos normais, em 1942, era cerca de 30 mil alunos, com nove mil conclusões de curso. Para o crescimento do ensino primário a desejar-se, terá esse número de ser rapidamente aumentado, especialmente no tocante a cursos normais rurais, que preparem mestres para as escolas de zonas afastadas dos grandes centros. As escolas normais contavam-se, nesse ano, por mais de quinhentas. As necessidades prementes do ensino primário deverão elevar de pronto esse número a um milhar.

Com relação ao ensino secundário, deverá observar-se que as necessidades de matrícula dependerão da função social que aos seus cursos venha imprimir a nova organização educacional. O crescimento do número das escolas secundárias e de sua matrícula, nos últimos anos, foi verdadeiramente notável. De 394 estabelecimentos, em 1932, passamos a

(13) Cf. Situação geral do ensino primário, bol. n.º 13. do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1942.

ter 893, em 1942. A matrícula, que era de 56.208, em 1932, subiu a 197.130, em 1942.

Isto significa que, em 1932, possuíamos um aluno de curso secundário para cada grupo de 783 habitantes; em 1942, possuíamos já um aluno para cada 230 habitantes. Nossa situação já é, neste particular, idêntica à de vários países de adiantada cultura, no continente, e mesmo próxima à de vários países da Europa. (14)

O crescimento do ensino brasileiro, no último decênio, foi especialmente caracterizado por uma rápida expansão do ensino médio, ou seja das formas de ensino destinado à juventude.

Ainda em 1932, as escolas secundárias contavam, como vimos, apenas 56 mil alunos; as de ensino comercial, 19 mil; as de ensino artístico, 7 mil; as de ensino doméstico, 15 mil; as de ensino industrial, 14 mil. O total não atingia a 120 mil. Em 1942, só o ensino secundário apresentava 197 mil alunos; o comercial, 57 mil; o artístico, 14 mil; o doméstico, 45 mil; o industrial, 15 mil. O total desses ramos de ensino apresentava, então, 328 mil. Se a ele acrescentarmos os contingentes de alunos do ensino normal, agrícola, e de outros ramos profissionais, agora existentes, tais como os de aprendizes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, encontraremos mais de meio milhão de jovens, em cursos de ensino médio. Vemos, assim, que as necessidades do ensino da juventude vão sendo rapidamente atendidas.

Em relação ao ensino superior, possuíamos, em 1941, 235 estabelecimentos, com 21.089 estudantes. As conclusões de curso foram, no mesmo ano, em número de 5.552. Por estas cifras se vê que há equívoco em afirmar que temos escolas superiores em demasia. A proporção de alunos matriculados, nesse ano, foi inferior à obtida por vários países da Ame-

(14) Em 1936, a Argentina possuía um aluno de curso secundário para 310 habitantes; o Peru, para 315; o Uruguai, para 169; o Chile, para 70; a Alemanha, para 118; a Itália, para 119; a França, para 85. Cf. dados publicados pelo Bureau International d'Éducation, de Genebra.

rica, como a Argentina, o Peru, o Chile e a Colômbia. A proporção de estudantes nas escolas superiores da Itália era, ainda no mesmo ano, três vezes maior que a nossa; em Portugal, de duas vezes; na Suíça, de quatro vezes; na França, de cinco. Isso para não citar os Estados Unidos, cujas escolas superiores contaram, ainda no mesmo ano, com mais de um milhão de estudantes.

O que será preciso, certamente, é que os cursos, em nível superior, procurem atender às diferentes modalidades de cultura técnica de nossos dias. Praticamente, se possuíamos até há pouco uma dúzia de tipos de cursos, quando outros países os contam por dezenas.

Em todos os graus e ramos do ensino, portanto, o problema, pôsto em termos de necessidade, salienta a magnitude e a complexidade da tarefa a cumprir. Mas o desenvolvimento da rede escolar dos últimos anos bem demonstra que essa tarefa poderá ser realizada, em seus aspectos essenciais, em menor prazo do que à primeira vista possa parecer, sobretudo se a reconstrução econômica do país prosseguir na marcha em que vem sendo feita, com o incremento de exploração das riquezas do solo e intensiva industrialização. (15)

F) — O problema, em termos de recursos

A dependência recíproca, entre o programa referido e o da educação nacional, torna-se evidente à menor reflexão. A educação pública é empreendimento que requer somas muito consideráveis e, em país de rápido crescimento demográfico, como o nosso, dotações crescentes cada ano. Os que mais mal a situação brasileira, encarando o problema tão somente em termos de necessidade, deverão meditar sobre este outro aspecto da questão, de importância decisiva. Nenhum vasto e eficiente plano poderá ser tentado e mantido sem que as forças de produção do país sejam aumentadas, de molde a oferecerem os recursos necessários à plena execução dos serviços educacionais.

No exercício de 1940, as despesas totais com os serviços de educação custeados pela União, pelos Estados, municípios e Distrito Federal, subiram a 684 milhões de cruzeiros. Esse montante representava 8,42% de todas as despesas públicas do país. A União empregava 15 milhões, (15) Cf. O ensino no quinquênio 1932-1936 e o ensino no quinquênio 1936-1940. n.º 1 e 25, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, representando 3,40% do total de seu orçamento; os Estados, 364 milhões ou 15,28% de suas despesas totais; os municípios e o Distrito Federal, 169 milhões, ou 12,83% do que dispuseram para todos os seus serviços.

Deve-se salientar, desde logo, que, em 1932, os gastos com todos os serviços de educação não chegavam à metade do total empregado em 1940. Despendiam-se, então 302 milhões, representando pouco mais de 6% sobre os orçamentos.

Com o ensino primário, ramo que, segundo vimos, deve atender a maior quantidade de alunos, as despesas dos Estados, municípios e Distrito Federal já se elevaram em 1940 a mais de quatrocentos milhões, isto é, a mais do que a despendida, em 1932, com todos os serviços de educação e difusão cultural.

No ano de 1943, as despesas destinadas pelos Estados e Distrito Federal, para os seus serviços de educação — ou sejam, os do ensino e os de difusão cultural — montavam, por si sós, a 563 milhões de cruzeiros. Essa importância representava 15,86% da receita geral das mesmas unidades, então superior a 3 bilhões e 550 milhões. Sabido que, na receita geral, incluem os orçamentos as "rendas industriais", muito avultadas nalguns Estados, e quase inexistentes em outros, esse índice deixa de ter maior significação. Excluídas as rendas industriais, a receita de 1943 era de 2 bilhões e 892 milhões, e a taxa das despesas com os serviços educacionais subia a 19,47%.

Por sua vez, a receita tributária de impostos e taxas, para todos os Estados e o Distrito Federal, só atingia, no mesmo ano de 1943, o montante de 2 bilhões e 363 milhões.

Calculada sôbre esta receita, as despesas com os serviços gerais de educação alcançavam, então, a taxa de 23,83%.

É de salientar, porém, que essa é a taxa média. Grandes variações observam-se de umas para outras unidades. Assim, enquanto o Pará gastava 38,59%, o Distrito Federal 29,03%, o Paraná, 27,61% e Santa Catarina 27,43%, sôbre a renda tributária, o Estado de Pernambuco só empregava 17,55%, o do Maranhão 14,90% e o de Goiás 14,47%, sôbre a mesma renda.

Com o ensino primário, despenderam os Estados e o Distrito Federal, em 1943, o total de 309 milhões, o que representou 14,26% do total da renda de impostos. Ainda aqui, a variação de unidade para unidade federada foi muito grande. Ao passo que o Pará gastava 25%, Santa Catarina 21% e o Paraná 20%, Pernambuco e Maranhão despenderam apenas 9%, e o de Goiás menos de 7,5%.

Embora não haja dados completamente apurados quanto aos municípios, pode-se estimar as despesas dêstes, com o mesmo grau de ensino, em cêrca de 150 milhões. Os gastos gerais do ensino primário teriam montado, assim, a 459 milhões de cruzeiros. É de notar-se que, com a efetivação do Convênio Nacional de Ensino Primário, cada Estado deverá despender, já no corrente ano, 15% de sua renda tributária de impostos, e os municípios, 10%. As despesas deverão crescer ano a ano, até 20%, para os Estados, e 15%, para os municípios. É lícito esperar que, em 1949, quando estas últimas taxas devam ser alcançadas, as dotações com o ensino primário cheguem a alcançar 800 milhões.

Será preciso notar que, do total das despesas dos Estados e do Distrito Federal, com a educação, 63% foram reservadas, em 1943, ao ensino primário; 8%, ao ensino superior; 6%, ao normal; 5%, ao secundário; 5%, ao agrícola; 4%, ao técnico profissional; 3%, ao emendativo. Os restantes 6% se distribuíram com o ensino comercial, doméstico e de adultos.

O confronto dêstes dados de despesas, com os da matrícula existente, e ainda com os da matrícula necessária a um

programa de mais rápida expansão do ensino, permite-nos aquilatar agora, embora muito sumariamente, do problema em termos de recursos.

Em relação ao ensino primário, vimos que a matrícula de tôdos as crianças de oito a dez anos exigiria o aumento da rede escolar existente, em um terço, pelo menos. Logo, as despesas a crescer seriam também as de um terço das atuais, o que elevaria o total das dotações necessárias a cêrca de 650 milhões — do que gastam os Estados e o Distrito Federal com todos os serviços de educação, nêle incluídos os de ensino e difusão cultural.

Gastos em maior proporção estaria a exigir o ensino técnico profissional, para o qual os Estados só destinaram, ainda em 1943, soma menor que 22 milhões.

Ainda que um programa de expansão imediata só considerasse estas duas formas de ensino, pode-se calcular que as despesas dos Estados e municípios deversem ser acrescidas em, pelo menos, trezentos milhões, o que daria um orçamento aproximado de um milhão de contos.

Pelo exame dos orçamentos estaduais de 1943, verifica-se que a despesa geral per capita é, em média, de Cr\$ 82,45, variando entre os extremos de Cr\$ 18,84, no Ceará e Cr\$ 170,99 no Estado de São Paulo. A despesa per capita com os serviços de educação é apenas Cr\$ 13,02. E esta oscila também fortemente, entre Cr\$ 2,64, que é quanto se atribui aos gastos, por ano, com a educação, a um habitante do Maranhão até Cr\$ 25,87, quota de um habitante de São Paulo. Isso sem contar com os gastos da Prefeitura do Distrito Federal em que a despesa per capita se elevou, em 1943, a Cr\$ 279,54, para todos os serviços, e a Cr\$ 62,89, para os gastos com a educação.

Em relação às despesas totais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a quota média de cada habitante do país, com os serviços de educação, em 1940, foi apenas de Cr\$ 14,80. A do ano de 1943 não deverá ter sido maior que Cr\$ 18,00.

Admitindo-se que, de cada cem habitantes, dez deveriam estar cursando escolas primárias, por serem crianças de sete a dez anos, e cinco, isto é, a metade, aproximadamente, dos indivíduos de 12 a 16, deveriam frequentar escolas de ensino médio, sobretudo profissional, segue-se que os recursos agora disponíveis são de todo insuficientes. A despesa da educação pública, para cada centena de habitantes, pôde ser estimada, segundo a organização atual, num mínimo de Cr\$ 2.500,00 (10 alunos de curso primário a Cr\$ 100,00 e 5 alunos de curso médio a Cr\$ 300,00). No entanto, a quota de tributação atual, empregada na educação, por cem habitantes, terá sido, ainda em 1943, de apenas Cr\$ 1.800,00.

O quantum mínimo a exigir-se demandaria uma capacidade de produção quase igual a uma vez e meia daquela que é agora obtida, considerada a média para todo o país.

É certo que medidas de organização técnica e de melhor preparação do professorado poderão elevar o rendimento atualmente obtido pelas escolas. Providências no sentido de mais perfeita assistência aos alunos poderão obstar a desertão escolar, muito considerável no ensino primário. Não bastará apenas gastar muito; será preciso gastar muito e bem: Neste particular, o problema de preparação de "administradores escolares" não pode ser obscurecido.

De qualquer forma, a necessidade de maiores fundos ainda permanecerá. O desenvolvimento da educação estará sempre ligado ao da capacidade de produção, e da elevação do padrão de vida geral no país. Neste, a influência da educação possível, no momento será tanto maior quanto mais dirigida no sentido da elevação da capacidade de produção das novas gerações, por uma educação prática e realista, condicionada ao programa de reconstrução econômica, em pleno desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Do rápido exame a que procedemos, em relação ao problema da educação nacional, em seus termos capitais, será possível retirar agora algumas conclusões.

A primeira é a de que a Nação não teve, por muito tempo, a consciência comum da unidade de cultura que a devia integrar. A existência, que se permitiu, dos núcleos marginais, nalguns Estados, é a comprovação desse estado de indiferença, felizmente agora transmutado. No atual momento, a expressão "educação nacional" possui um sentido e uma força, que ainda há poucos anos não logravam despertar ou transmitir. Nessas condições, a oportunidade que se oferece para a realização de uma obra de expansão educativa é de caráter excepcional.

A segunda é a de que a educação deverá ter, por sua organização e por seus propósitos, um profundo cunho social, que interesse à organização econômica do país, condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da nação. Assim sendo, o plano, em que se compendiam as bases, os quadros e as diretrizes de educação nacional, deverá ser um estatuto da educação para o trabalho, dando expressão concreta à letra e ao espírito mesmo da Constituição: "No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerado luxo acessível a poucos indivíduos e de escassos proveitos à coletividade".

A terceira é a de que, só nessas bases — ou seja, naquela, em que a educação sirva, direta e deliberadamente, ao incremento das forças de produção do país — conseguirão os poderes públicos encontrar os recursos com que possam atender às necessidades da obra educativa a desenvolver, numerosa, extensa e complexa.

Por fim, não esqueçamos que a educação do povo é processo social inelutável, não fato isolado, ou prática que se possa por à margem da vida ou acima dela. Como a definiu o Ministro Gustavo Capanema, terá ela de ser obra integral, visando à construção da Nação em todos os seus elementos, materiais e espirituais. Uma parte do processo educacional é intencionalmente organizada pelo homem, e passa a ser disciplinada ou sistematizada por objetivos que ele

crê os melhores dentro dos quadros da vida coletiva do momento. Mas, tanto esse ideal esteja afastado das realidades, quanto mais obstará a evolução geral dos grupos sociais que, na educação pública, deverão encontrar um processo de organização e direção, capaz de reajustá-los às transformações da vida social, em cada época. Essa obra de integração social não se opõe à de plena expansão da personalidade em cada indivíduo. Ao contrário, é condição para que esta possa exercer-se. Os resultados da educação, quaisquer sejam as doutrinas ou teorias, que a informem, terão de ser sempre avaliados segundo esses dois aspectos: coesão social e respeito à personalidade humana.

LOURENÇO FILHO

(Transcrito de "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos — Julho, 1944).

REVISTA DO ENSINO
DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

N.º 181 — ANO XIV — JULHO DE 1946

**SOCIOLOGIA : PEDAGOGIA — LEGISLAÇÃO —
TÉCNICA E ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO**

Diretor, prof. JOÃO BAPTISTA SANTIAGO

CONTROLE TÉCNICO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Endereço: — "REVISTA DO ENSINO", — SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO — BELO HORIZONTE — TEL. 2-5900

PUBLICAÇÃO MENSAL

Assinatura anual Cr\$ 50,00

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA AO PROFESSORADO
DOS ESTABELECIMENTOS ESTADUAIS

TIRAGEM desta edição — 10.000 exemplares

Popularização da cultura nos Estados Unidos

NILDA BETHLEM

"Entre os direitos adquiridos por uma criança ao nascer, está o direito à cultura; em outras palavras, o direito de partilhar das acumuladas experiências da humanidade. Este direito da criança parece ser a base dos fundamentais direitos e deveres dum homem e cidadão da democracia. Não é exagêro bizarro dizer que a educação de uma criança acelerada no momento em que ela descobre por si mesma a alegria de ler". (Michael Demiashevich, professor de educação do George Peabody for Teachers).

Mas não vamos fazer ler marcando num livro as páginas que devem ser lidas. Não vamos fazer com que elas estudem as lições e esperar que daí surja, repentinamente, um desejo de ler ou "descubram por si mesmas a alegria de ler".

Vamos dar ambiente, e material. Vamos atraí-las, convidá-las à leitura.

Eis um dos grandes espetáculos, talvez o maior que os Estados Unidos podem nos oferecer. O de um permanente convite à leitura por intermédio de seus serviços de biblioteca, sobretudo das bibliotecas públicas.

Uma visita aos Estados Unidos

Fui aos Estados Unidos, para estudar organização escolar e como tal me vi envolvida no estudo de bibliotecas, uma vez que estas são parte integrante da filosofia da escola americana, bem como o ler parte integrante da filosofia da edu-

cação americana... Meus estudos, contudo, foram puramente de relação entre a escola e a biblioteca.

Para o professor, estas bibliotecas apresentam um aspecto que as tornam mais interessantes ainda, que é a parte dedicada às crianças: os departamentos infantis. É um verdadeiro mundo novo, um mundo de conto de fadas.

Há nos Estados Unidos cerca de 6.000 bibliotecas públicas e todas possuem um departamento dedicado às crianças de todas as idades.

Para essas bibliotecas se dirigem aos milhares.

Há uma biblioteca especializada em literatura infantil, capaz de dar conselhos, de orientar sobre a escolha de livros e sempre pronta a ajudá-los em qualquer dificuldade.

A Biblioteca Pública de Nova York, com suas 48 sucursais e 11 subsucursais espalhadas por toda a cidade, mantém departamento para crianças em seu edifício central e outros em todas as suas sucursais. Mal terminam as aulas, e as salas dessas bibliotecas se enchem da alegria daquela criança ávida de leitura, de dar asas à imaginação.

O que é uma biblioteca

Aquelas prateleiras estão cheias de atrações. E as mesas da sala de leitura fazem com que a criança arregale os olhos em face dos títulos e das gravuras que se lhe deparam. Aquelas mesas foram cuidadosamente cobertas dos mais recentes livros que possam interessar as diferentes idades. Há livros de contos de fadas, viagens, biografias, histórias sobre outras terras, drama, poesia, novelas, há de tudo e tudo foi posto ali intencionalmente. Elas podem pegar escolher à vontade, ler ali ou levar para casa. Se não gostam de nada do que ali está, se têm qualquer coisa na cabeça, podem ir olhar nas estantes: estão abertas aos visitantes. Quanto mais abertas mais convidativas. Se ali também não encontram o que querem, mas sabem o que querem, podem ir ao fichário; também é livre; não está nem guardado nem escondido; em geral, está no meio da sala; é a chave da biblioteca.

Se ainda não aprendeu a buscar num fichário, encontra a bibliotecária pronta para auxiliar; se quer ler sobre viagens, mas não sabe o que, — ela indicará. Se não quer ler se foi à biblioteca porque estava nevando ou chovendo e não podia assim brincar na rua, ninguém o importunará, mas dentro de pouco tempo estará lendo, também.

Há três garotos em volta de uma mesa, todos lendo o mesmo livro; mais um quer saber o que é, e daí a pouco são quatro que estão vendo uma coleção de gravuras sobre as grandes maravilhas do mundo.

Só no edifício Central do Biblioteca de Nova York há 10.000 volumes para crianças, sem contar aqueles que pertencem ao Departamento da Circulação, isto é, ao grupo de livros que podem ser levados para casa, que se aproxima do mesmo número.

De maio a novembro uma vez por semana, tanto no Edifício Central como nas sucursais há uma hora quando as bibliotecárias contam histórias. É a chamada "storytelling hour". Crianças de todas as idades comparecem àquela hora. E histórias de todos os tipos são contadas. Mal termina aquela hora de encantamento e já estão todos correndo para as estantes e mesas em busca de mais, de mais leitura, de mais encantamento. Mães acompanham os filhos menores e muitas vezes os assistem na escolha de suas leituras.

Durante o ano cerca de 3.400.000 volumes circularam saídos deste departamento infantil.

São escolas também

A Biblioteca trabalha com a escola em qualquer lugar do país.

Crianças vão às bibliotecas acompanhadas de seus professores ou mandadas por eles para consultas e solução de problemas. Lá vão buscar informações para a realização dos projetos de aula. Lá encontram respostas e sugestões.

Aproxima-se o "Thanksgiving Day". Há um projeto numa classe: "Pilgrims e como celebraram seu primeiro

Thanksgiving Day". A professora telefona para a bibliotecária: explica o projeto. Mais uma hora e a biblioteca está invadida por pequenos pesquisadores. Chegam tremendo, corados, contentes de encontrar uma sala aquecida acolhedora. É novembro e está frio. E cada grupo quer uma coisa diferente. Cada grupo está encarregado de pesquisar em um determinado setor. Querem modelos, querem desenhos, querem histórias, querem tudo. A bibliotecária não tem mãos a medir.

Vêm outros. Estão construindo um aquário para o Clube dos Amigos dos Animais. Querem informações. Outros querem livros para o fim de semana. "Minha mãe disse que este livro não presta" ou "quero outro livro tão bom como este", ou "quero um livro sobre o Brasil" ou ainda "estes cents" são para pagar a multa. Eu devia ter trazido este livro ontem, e só agora estou trazendo". São retalhos dos diálogos entre as crianças e bibliotecárias, diálogos que se repetem ao nos deslocarmos da Biblioteca Pública de Nova York para a Biblioteca Pública de Boston ou para a cidade de Rochester, em Nova York, ou para a de Birmingham no Estado de Alabama, ou para a de Atlanta no Estado da Geórgia, ou para a Enoch Pratt Free Library em Baltimore, no Estado de Maryland, ou para a de Washington, D. C., ou para a de Pittsburgh, Detroit, St. Louis, Nashville, Memphis, Nova Orleans, Chicago, bibliotecas que visitei em conexão com meus estudos sobre organização escolar.

Em alguns lugares as bibliotecas infantis não constituem um departamento dentro de uma biblioteca; ocupam um edifício independente como acontece com a Brownsville Children Branch em Brooklyn, N. Y., a Bacon Memorial Children's Library em Westbury, Long Island, a Eugene Field Branch, em Denver, a Nathan Straus Branch, em Nova York, a Boy's and Girl's Library, em Medford, Massachusetts, a Children Library em Bakersfield, na Califórnia.

Acompanhada pelo dr. Lee Thomas, superintendente de escolas elementares do estado do Tennessee e de Miss Sue Powers, superintendente das escolas do Município de

Shelby, viajava de automóvel da cidade de Nashville para a cidade de Memphis, com o objetivo de visitar um grupo de diferentes tipos de escolas rurais naquela zona. Numa região onde só se viam plantações de milho e de algodão, e algumas casinhas de pequenos fazendeiros aqui e acolá, deparei de repente com um caminho aberto, cercado por uma multidão de gente de todas as idades "E" um "bookmobile", disse-me Miss Powers. Fiquei na mesma. E ela então me explicou, e eu novamente me vi envolvida na questão bibliotecas que se apresentava naquele momento sob um aspecto diferente.

Buscando leitores

As bibliotecas públicas não esperam que os leitores, especialmente crianças, possam ir a elas. Elas vão a êles. Agem independentemente ou colaborando com as escolas, enviando livros para as classes, consignados a um professora encarregada da biblioteca ou a uma bibliotecária se houver uma.

Assim com as bibliotecas nos centros urbanos enviamos por meio de caminhões livros para serem lidos nos hospitais, asilos, parques de diversões (playgrounds), parques públicos, as bibliotecas públicas das zonas rurais enviam seus "bookmobile" aos campos para emprestá-los àqueles que estão demasiadamente afastados dos locais onde existe uma biblioteca ou uma sucursal.

O problema de bibliotecas em zonas rurais começou a ser resolvido nos Estados Unidos muito recentemente.

Nas zonas rurais

A população das zonas rurais, mesmo naquele país, é pobre, e em vários pontos, altamente esparsa, o que resulta em ser quase inacessível para todos e especialmente para os escolares, o uso de bibliotecas.

Localidades mais adiantadas, sobretudo economicamente, possuem suas bibliotecas públicas locais. Mas, e a po-

pulação mais afastada destas localidades, ou pertencentes a outras menos abastadas?

As crianças das escolas rurais recebiam seus livros didáticos, mas era preciso que pudessem consultar outras fontes que não os livros de texto; era preciso que formassem uma opinião sua, resultante do que ouviam e liam dos diferentes livros. Educadores começaram a clamar por mais livros, por bibliotecas que não só contribuíssem para o desenvolvimento intelectual como também para o desenvolvimento da iniciativa e confiança em si mesmos. E crianças de zona rural, diziam eles, necessitam ter acesso a uma larga variedade de leitura recreativa — ficção, poesia, drama — para que possam desenvolver intuição, imaginação, e alargar seus próprios horizontes.

Os Estados Unidos têm uma população de 135.000.000 de habitantes.

Em 1940, mais de 57.000.000 viviam em zonas rurais o que é aproximadamente 44 % da população do país. Dos seus 48 Estados, 28 eram mais rurais que urbanos. Mais da metade das crianças abaixo de 16 anos viviam em zonas rurais. Nestas zonas rurais ainda se encontram cerca de ... 130.000 escolas onde só há uma professora para toda a escola; e cerca de 30.000 onde só há duas. Os salários são baixos, e baixas as condições de vida para os professores, mas, a população, como já foi dito, pobre, e portanto a provisão de livros, a manutenção de bibliotecas, muito difícil.

Mas com todas as dificuldades o problema foi sendo resolvido.

Cada Estado da União está dividido em vários "counties" (municípios). Cada município é formado pelas diferentes localidades existentes dentro de seus limites. Encontram-se algumas vezes num "County" várias localidades com bibliotecas públicas chamadas bibliotecas locais. Mas algumas vezes, em Estados mais pobres, encontram-se vários sem uma única.

Estas bibliotecas desde a sua origem na Nova Inglaterra foram consideradas como assunto concernente à admi-

nistração local, isto é, devem ser mantidas pela localidade, não tendo direito algum a auxílio nem do Estado nem da Nação.

Portanto, onde não havia uma biblioteca pública local não havia serviço de bibliotecas. E estas mesmas eram muitas vezes pobres e pobremente orientadas.

Surge uma idéia

Então surgiu uma idéia.

O que faltava às bibliotecas públicas locais era qualidade, fluidez e acessibilidade. Era preciso uma unidade de biblioteca mais forte. Uma biblioteca que tivesse aquelas qualidades, que tivesse a propriedade de ter bom material, de ser bem dirigida, e de poder lançar seus tentáculos muito além de seus prédios e de suas localidades.

Surgiu então a "county library" (bibliotecas de município).

Uma "county library" nada mais é que uma biblioteca mantida pelo município, cuja idéia é levar a todos os recantos o seu serviço de bibliotecas.

Para isso mantém sucursais em cada lugarejo do "county". Em localidades de população mais densa existe uma sucursal onde uma biblioteca atende à população e à escola, sendo os livros consignados pela Central, a ela. Noutras, a escola é a depositária dos livros. Esta última forma tem tido muito sucesso, pois há assim mais estreita relação entre a escola e a biblioteca. As localidades contribuem com o auxílio financeiro possível, o mesmo fazendo as escolas.

Das sucursais partem os pedidos para a Central. Daí parte o material usando os meios mais variados de transportes: Caminhões (bookmobile), correio, trem, trolleys (trens de linha).

Os livros são lidos na própria sucursal e, o que é mais freqüente, em casa. Ao fim de um tempo determinado, quinze dias em geral, são devolvidos à sucursal que as envia

de volta à Central que por sua vez já está enviando novo material para atender aos pedidos feitos.

Mapas, folhetos, discos, revistas acompanham os livros. Catálogos e listas com sugestões para leituras são enviados para essas sucursais. Eles são preparados sob a orientação técnica de pessoal especializado.

As pequenas bibliotecas locais existentes filiaram-se-lhes, sendo beneficiadas com conselhos e orientação delas provenientes.

Durante o período de férias o "Bookmobile" continua rodando, levando às populações rurais aquêlê convite à leitura.

Em algumas zonas, contudo, êste sistema de "county library" não deu tão bom resultado. Zonas muito pobres ou de população muito esparsa como nos Estados da Geórgia, New México, Arizona, ou em Estados de extensão territorial pequena como o Estado de Vermont, não foram tão beneficiadas com a "county libraries".

Outra idéia

Surgiu então outra idéia. A das "regional libraries". É uma organização idêntica à das "county libraries"; em lugar de ser mantida por um só município é mantida por um grupo de municípios vizinhos que formam uma região do Estado. No Estado de Vermont, por exemplo, havia em 1938, 288 bibliotecas, mas o auxílio econômico recebido por unidade não lhes permitia se erigirem em boas bibliotecas; somente 30 destas bibliotecas recebiam uma quantia anual de Cr \$20.000,00 (\$1.000.00). As demais recebiam Cr \$2.000,00 (\$100,00), aproximadamente. A solução foi a criação de quatro centros regionais para o Estado que foi dividido em quatro unidades de biblioteca (Library units), como são chamadas, que passaram a receber o auxílio financeiro do Estado. Filiadas à biblioteca do Estado recebem também orientação técnica sendo-lhes permitido usar o material da citada biblioteca. Do mesmo modo que as bibliotecas de mu-

nicipio, elas mantêm sucursais em todos os lugarejos da região e a êles os livros chegam pelos mesmos processos já descritos.

A cooperação entre as escolas e as bibliotecas públicas nas zonas rurais é quase que absoluta hoje em dia, nestas zonas tão mal atendidas há poucos anos atrás.

Noventa por cento dos distritos escolares na Califórnia, incluindo escolas rurais, recebe jornais, revistas, mapas, discos, fotografias, tanto quanto livros, provenientes das bibliotecas de município.

A parte do orçamento de muitas comunidades dedicada a manter bibliotecas escolares é hoje em dia, em muitas localidades, enviada para as "county libraries" ou "regional libraries", que se tornam assim capazes de fornecer mais material do que êles poderiam comprar se tivessem 50 vêzes mais aquêlê dinheiro.

Todo o país tem hoje em dia suas zonas rurais beneficiadas com êste serviço de bibliotecas fornecido pelas "county" e "regional libraries" sendo todo êle extensivo a adultos.

Olhando o panorama do ponto de vista das regiões em que os Estados Unidos estão divididos, encontramos que na região do Oeste cobrindo os Estados da Costa do Pacífico e o Estado de Nevada, a organização de serviços de biblioteca já serve a 88,7% da população; na região do Nordeste 82%, no Médio Oeste 74,1%, no Noroeste 49%, baixando na zona Sul, que sendo ainda pobremente servida já alcança a 41% no Sudoeste e a 36% no Sudeste.

Visitando a grande obra de engenharia do Vale do Tennessee (Tennessee Valley Authority) um simples professor tem sua atenção desviada da obra de engenharia para a obra educacional. Milhares de trabalhadores empregam-se nesta obra. As bibliotecas começaram a emprestar-lhes livros, revistas, jornais, discos, etc. Esta obra está sendo largamente realizada nas zonas onde não existiam bibliotecas. O interesse levantado por estas remessas foi tão grande que a administração da T. V. A. começou a fornecer auxílio finan-

ceiro e com a colaboração dos municípios estabeleceram uma biblioteca regional no Estado do Alabama, parte da área coberta pela obra da T. V. A.

E' uma verdadeira marcha para fazer ler.

E ela não para aí.

A W. P. A. (Workers Project Administration), uma agência federal com mais ou menos dez anos de existência, tem um departamento de bibliotecas. Pelos seus esforços, mais de 11.000.000 de pessoas, na sua maioria de zonas rurais, receberam os serviços diretos de biblioteca. Em 1940, 1.600 pessoas estavam colaborando neste serviço. Mais de 250.000 livros já tinham sido comprados com fundos federais, o que é uma pequena parte da coleção das bibliotecas mantidas pela W. P. A. uma vez que têm grande número de livros doados.

O objetivo principal destas bibliotecas tem sido demonstrar o valor do serviço que uma biblioteca pode prestar, na esperança de levantar nas comunidades o desejo de ter bibliotecas, ou de contribuir para a sua riqueza.

Algumas vezes abrem sucursais em diferentes pontos para a distribuição de livros; outras, empregam o "bookmobile"; mueres são empregados para levar livros a zonas remotas onde a roda não pode passar, como nas montanhas do Tennessee e do Kentucky.

Em algumas zonas rurais a cooperação entre escolas e bibliotecas é completada pela cooperação entre as diversas escolas. Formam uma biblioteca escolar circulante. Várias escolas sobre a orientação de uma das professoras ou de uma bibliotecária, trocam livros entre si, passando de uma escola para a mais próxima, usando neste movimento tôdas as espécies de meios de transporte.

E a marcha continua.

Vivendo nos Estados Unidos, viajando, freqüentando universidades, visitando escolas, museus, andando pelas ruas, indo as casas de negócio, tem-se sempre a impressão de que existe em toda parte um permanente convite à leitura. Bibliotecas, escolas, jornais, revistas, livrarias, orientados

por especialistas, organizam suas salas de leituras, seus artigos e suas vitrinas de maneira atraente e convidativa.

A organização das bibliotecas é sempre perfeita e portanto simples, seja ela uma biblioteca pública ou particular, de uma universidade, de uma igreja ou de um clube. E' só chegar, consultar o fichário ou a bibliotecária, encher um cartão com nome e endereço e se o livro não é da coleção de consultas, é só levá-lo para casa.

Mas ler na biblioteca é um prazer. As cadeiras são cómodas, as mesas são limpas, há luz, ar e silêncio. E também há salas para fumantes em um grande número delas. Tudo nas bibliotecas americanas convida a ler, a começar pelas bibliotecárias que têm a noção absoluta da sua função e que portanto sabem que os livros são para ler e que ela deve ajudar o visitante até que ele encontre o que deseja.

E há um restaurante, ou pelo menos um bebedouro com água gelada, e há conferências e palestras semanais, e programas musicais. Há sempre um permanente convite à leitura.

E vai se formando o hábito de lá se ir, e de lá se ir ficando o máximo que se pode, de até lá se dirigir quando uma dúvida qualquer nos ocorre, de lá fazer hora para encontrar os amigos ou para ir à próxima aula, de lá se ouvir histórias, de se encontrar o que os cérebros necessitam, seja concentração ou distração.

E a qualquer ponto do país para onde o viajante se dirija sentirá a mesma coisa, aquilo a que os de lá já respondem com entusiasmo: o permanente convite de vamos ler?

NILDA BETHLEM

CONSELHOS DA SAÚDE PÚBLICA

Preceito higiênico

O diagnóstico precoce seguido de imediato tratamento é a base essencial da profilaxia do câncer.

(Do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária)

Um falso problema

(Como ensinar a ensinar?)

PAUL ARBOUSSE-BASTIDE
(Da Universidade de São Paulo)

Os falsos problemas são obstinados e prejudiciais.

Apoderam-se do espírito e envolvem-no perigosamente. Ao abrigo das sombras que projetam, sugerem associações de idéias fictícias das quais a inteligência se torna prisioneira. Se incidem sobre uma questão vital, o que freqüentemente sucede, o choque entre os simulacros de argumentos degenera em choque de pessoas. Nada mais irritante do que não encontrar uma linguagem comum — mesmo que fosse simplesmente para discordar com clareza.

Os falsos problemas não comportam solução. A única maneira de escapar a sua mágica influente é pôr em evidência suas contradições, e restabelecer a verdadeira relação dos termos.

Então a solução por vezes brota por si própria.

Como ensinar a ensinar? O debate é apaixonante, não sei porque.

Sem dúvida porque é mal apresentado e porque a natureza das paixões que sujeita está ao alcance dos espíritos confusos.

Na verdade creio também que a urgência do problema emociona certas pessoas. Ensinar é um ato. Podemos acaso ensinar atos? Sim, se queremos dizer que uma certa ação acêrca de um problema pode facilitar o exercício habitual de uma ação. O professor de dança, por exemplo, age sobre

o aprendiz de coreografia, obrigando-o a realizar com êle os passos de dança que constituirão pouco a pouco hábitos como que incorporados ao stock indefinidamente disponível de esquemas motrizes do aluno.

O professor de piano instalar-se-á diante do teclado com o seu aluno para ensinar as primeiras escalas. O professor de desenho munido de um lapis como o seu aluno esboçará com êle no papel as combinações de luzes e sombras de que surgirão formas. O mesmo sucede quanto ao ensino.

Ensinar a ensinar não pode significar senão uma coisa: ensinar com o candidato ao ensino, assistir ao seu ato profissional nascente, retificar a cada instante vacilações do ato pelo qual um homem age sobre espíritos juvenis para criar nêles hábitos mentais.

Porque o ensino é menos uma transmissão de ensinamentos do que uma criação no aluno de hábitos materiais e intelectuais que lhe permitam por um esforço próprio estimular os conhecimentos e sobretudo adquirir uma atitude mental, própria a torna-lo capaz de utilizar seus conhecimentos para o desenvolvimento de sua personalidade, para a realização de atos corretos impostos pela sua função social. E', pois, possível ensinar a ensinar se quiserem traduzir esta expressão equívoca para facilitar a outrem a aquisição de certas normas pelo contato vivo com normas análogas desde há muito consagradas.

E' claro que ensinar a ensinar significa descrever, teoricamente, independentemente das circunstâncias de realização, o ato de ensinar, esperando que o auditor, munido da sua bagagem abstrata, seja capaz, perante um grupo de alunos, de aplicar corretamente os princípios que anotou cuidadosamente no seu caderno.

E' evidente que é impossível "ensinar a ensinar" da mesma forma que é impossível dançar por tratado de coreografia, e nadar, consultando numa biblioteca um manual de natação ou mesmo ouvindo prelecionar um campeão de natação. Neste exemplo trata-se ainda de problemas relativamente simples.

No domínio do espírito as realidades têm outra complexidade.

Devemos concluir que todos os conhecimentos teóricos são absolutamente inúteis para a aquisição deste conjunto de hábitos coordenados e orientados que constitui uma técnica?

Claro que não.

O aspirante à arte coreográfica tirará um grande proveito do conhecimento, da anatomia e da fisiologia musculares; o estudante de Belas-Artes deverá ter noções exatas sobre as leis da perspectiva e o material próprio para a pintura.

Da mesma forma o candidato a professor não deve ignorar os principais resultados da psicologia infantil e da do adolescente, assim como a variedade das influências do meio social sobre o desenvolvimento mental.

Estes conhecimentos não são senão um aspecto da cultura geral que deve servir de ponto de apoio e de segundo plano a toda ação eficaz.

Deixou de tratar-se de ensinar a ensinar, mas de proporcionar ao que se prepara para a arte de ensinar um mundo interior graças ao qual o seu ato vai situar-se no conjunto do real e não ficará isolado com o risco de errar.

Os conhecimentos teóricos ajudam, pelo esclarecimento, a ação, embora não a ensinem. O problema "como ensinar a ensinar" é um falso problema se julgarmos que os conhecimentos sobre uma ação podem transmitir os hábitos dos quais esta ação precisamente deve nascer.

E um verdadeiro problema se distinguirmos cuidadosamente a aprendizagem viva da ação e os conhecimentos que podem situar no conjunto de um mundo infinitamente complexo os desenvolvimentos desta ação.

Pósto isto, qual o destino do velho problema, tão fecundo em controversias, da formação pedagógica dos professores de ensino secundário?

Em primeiro lugar é necessário dizer que esta formação é capital. Impõe-se com especial urgência nos meios sociais

onde as tradições da cultura não são notáveis e onde as instituições não dispõem ainda de quadros suficientemente experimentados para servir de apoio a uma tradição educativa. Aí, mais do que em qualquer lugar, é necessário iluminar a ação por meio de ensinamentos teóricos que a cultura geral deficiente está longe de fornecer e guiar passo a passo a aprendizagem correta.

A importância desta formação não passou despercebida a excelentes espíritos que consideraram que todo candidato a professor, no fim dos seus estudos especializados, devia consagrar um ano à aquisição de conhecimentos propriamente pedagógicos. A intenção era excelente, mas a realização implica o grave inconveniente de interromper os estudos especializados para os que quiserem continuá-los, desejando ficar, no entanto, com a possibilidade de entrar no ensino secundário. Além disso a imposição de um programa pedagógico não está nunca ao abrigo do equívoco que consiste em este programa poder alimentar a ilusão de ensinar, entendido no sentido desagradável, e, claramente ineficaz que acabei de sublinhar.

Estes inconvenientes agravam-se pelo fato de o verdadeiro ensino da arte de ensinar, isto é, a aprendizagem concreta de uma tão delicada realização, correr o risco de ser inteiramente esquecido pela ausência dos meios práticos e sobretudo de um aperfeiçoamento dos métodos de aprendizagem, o que não pode fazer-se num dia e exige um esforço muito maior e completo que ministrar cursos teóricos, por mais brilhantes que sejam. O desequilíbrio é evidente entre o abstrato e o concreto. A técnica nunca é acompanhada pelo conhecimento.

O mais grave é que uma boa causa corre o perigo de se comprometer, abandonando o seu ideal que continua tão puro quanto estranho ao verdadeiro problema.

Uma outra solução foi encarada recentemente na Faculdade de Filosofia de S. Paulo, que merece os nossos maiores louvores pela contribuição excepcional ao progresso cultural do país, pela seriedade e competência com que os seus

professores tratam os problemas essenciais do ensino, tanto no que respeita à formação de pesquisadores especializados como à dos professores que se destinam ao ensino secundário. Não creio ser indiscreto, indicando aqui as linhas fundamentais desta solução, que o diretor da Faculdade de S. Paulo o Dr. André Dreyfus acabou de estudar com o Ministro da Educação, Dr. Ernesto Souza Campos, outro paulista, de grande valor, cuja rica informação universitária estrangeira é de todos nós conhecida, bem como seu excepcional devotamento e competência em múltiplos aspectos do saber. Este projeto conta já com a adesão da maioria dos professores de S. Paulo.

Durante os três primeiros anos os alunos seguirão todos os cursos relacionados com a sua secção.

Durante os três primeiros anos podem escolher dois ou três cursos segundo suas preferências pessoais. É indiferente que estes cursos derivem ou não de secção.

Durante o quarto ano os alunos poderão seguir um curso de psicologia aplicada à educação e receberão uma formação pedagógica no Ginásio de aplicação anexo à Faculdade. No fim do quarto ano ser-lhes-á concedido o diploma de licenciatura.

Haverá um ensino de quinto ano para a preparação de certos especialistas, com a possibilidade de cursos preferenciais.

O estudante que durante o seu quarto ano não venha seguindo os cursos e os exercícios de formação pedagógica não terá direito senão ao título de bacharel e não ao de licenciado que abre as portas do ensino secundário.

A intenção deste projeto é dupla: 1.º) não interromper os estudos especializados pela interposição de um ano inteiramente consagrado aos cursos pedagógicos, 2.º) dar a esta formação um aspecto essencialmente prático pelos exercícios de treino do Ginásio anexo à Faculdade. Esta solução parece muito feliz.

Digo "parece" porque tudo depende da maneira como for realizada.

Se se trata de se libertar da melhor maneira possível do trabalho de formação pedagógica, concessão a qualquer preconceito do momento, a nova solução presta-se a uma minimização que pode tender à escamoteação total.

Não é certamente a intenção dos seus autores, mas é necessário ver francamente todos os perigos. Um curso de Psicologia aplicada à educação é particularmente ingrato, como tudo o que é "aplicado", embora ministrado de uma maneira teórica.

Trata-se de uma expressão e de uma perspectiva falsa, tanto mais incômodas pela simples razão de os alunos que pretendem seguir este ensino "aplicado" desconhecerem a ciência de que devem estudar as aplicações. Quer dizer de noções de física aplicada à organização de caminhos de ferro ensinadas a quem nunca ouvira falar de física? Para ser bem feito, este curso seria tão pesado para o professor como para os alunos.

Quanto ao estágio de exercícios dos práticos no Ginásio pode ser como a língua de Esopo, a melhor e a pior das coisas.

Um candidato a professor aprenderá tanto a ensinar assistindo a algumas lições no Ginásio de "aplicação" como um aprendiz de natação aprenderá a nadar constituindo castelos de areia na orla da praia onde vêm morrer as ondas.

Notemos que geralmente no Brasil o candidato a professor tem já hábitos docentes pois mesmo quando é moço ensina desde há muito em colégios particulares.

Podemos criticá-lo por julgar que sabe ensinar sobretudo quando deu plena satisfação aos Diretores, normalmente pouco exigentes, do estabelecimento que êle honrou com suas lições?

Para que o estágio de aplicação não seja um puro engano é necessário um aperfeiçoamento do estágio o que exige uma criação absolutamente nova.

Sou de opinião pois de que o princípio que preside ao novo projeto é muito oportuno mas tenho receio de um cur-

so de psicologia "aplicada" que se aplique sobretudo a estudantes ignorantes.

O A. B. C. da psicologia corria o risco, apesar do talento e da ciência do professor, de ficar "no ar" sem se vincular à vocação nascente dos estudantes e à sua próxima função educativa.

Receio igualmente um estágio prático que seja sobretudo "prático" para estudantes que tendem por natureza a substituir um treino difícil e sem glória por uma presença teórica que será testemunhada por um documento tão legal e em ordem quanto inútil.

Não quero dizer que este documento possa garantir uma assistência física às aulas, longe de mim esse pensamento sacrilégio que poria em dúvida a integridade da administração.

Quero tão só dizer que uma assistência aos trabalhos que não é ativa, isto é, prática, no sentido etmológico, é necessariamente teórica mas desta vez não no sentido etmológico, porque excluirá toda a contemplação intelectual. Uma tal assistência simplesmente física é mais grave que uma presença fictícia porque pelo menos esta permite outras atividades.

Acrescentemos um último perigo.

O interesse muito legítimo que o estudante manifestará pelos seus cursos preferenciais implica o risco de obliterar completamente sua capacidade de trabalho e de atenção quando forem solicitadas para o curso de psicologia ou para o estágio de aplicação.

E' necessário fazer de tal sorte que um desequilíbrio preferencial não acompanhe necessariamente a divisão entre os estudos de opção e os estudos obrigatórios.

Para lutar contra este perigo um único remédio será eficaz: interessar o estudante nos exercícios necessários à sua formação pedagógica.

Donde se conclue a necessidade de elaborar muito cuidadosamente o sistema, se não queremos encontrar-nos em

face de um fracasso do domínio dos fatos. Conservando os dois princípios aos quais obedece o projeto paulista, evitar intercalações nos estudos especializados e dar lugar fundamental ao treino prático, será necessário — 1.º dar ao curso teórico impósto ao candidato a professor um caráter de informação geral muito mais do que o de uma iniciação apressada a uma ciência aplicada; 2.º organizar muito rigorosamente os exercícios concretos de ensino no ginásio anexo à "Faculdade"; 3.º prever pela coordenação dos métodos de formação profissional dos futuros professores, um professor especialmente encarregado de articular a parte de aprendizagem técnica, seguindo pessoalmente os exercícios técnicos ficando em contacto com os diferentes especialistas encarregados de controlar a sua eficácia, (evidentemente professores da Faculdade). Esta espécie de diretor do centro de formação profissional dos professores poderá aperceber-se das lacunas, de informação geral, dos candidatos mais evidentes e assim poderá melhorar a orientação adoptada ou orientar cursos teóricos que serão destinados a preencher essas lacunas.

Pela minha parte, de preferencia a um curso de psicologia aplicada cujos inconvenientes já assinala, optaria por um ensino (curso homogêneo ou conferências variadas) que incidisse sobre "Os grandes problemas da educação dos adolescentes perante os dados da psicologia e da sociologia."

Peço para não substituirem esta rubrica que é ampla e flexível por expressões rígidas de psicologia ou de sociologia educacional: "trata-se ao mesmo tempo de muito mais e de muitos menos."

Ninguém tem a intenção, num ano, de expor os princípios de uma ciência, mesmo "aplicada" mas somente de conformar os problemas mais imediatos da educação com alguns resultados da psicologia e da sociologia.

No que respeita à organização concreta dos exercícios de ensino, deverão fazer-se sob a direção pessoal dos profes-

sões da Faculdade segundo a sua especialidade e com a colaboração ativa dos professores interessados das cadeiras respectivas do Ginásio.

É necessário dizer que esses professores deverão, eles, também, ser escolhidos entre os mais capazes e cuja educação profissional está já feita.

Não somente deverão saber ensinar desde há muito, mas ainda deverão pôr sua experiência e sua autoridade ao serviço dos candidatos a professores em aprendizagem na sua classe, em coordenação perfeita com o professor da Faculdade proposto para a alta direção do estágio prático e especializado. O conjunto deverá ser naturalmente organizado de tal modo que os progressos dos alunos não sejam retardados pelos exercícios dos estagiários. Um ginásio de aplicação é antes de tudo um ginásio, antes de ser um laboratório pedagógico.

As notas dadas aos candidatos deverão mencionar apreciações pormenorizadas e justificadas que os acompanharão na sua carreira e devem ser elaboradas pelo conjunto dos professores interessados.

Notemos bem que a limitação do ensino informativo e teórico imposto ao futuro professor não deve de nenhuma maneira implicar uma limitação das cadeiras ou cursos da Faculdade que digam respeito aos problemas de educação.

Uma Universidade pode possuir diversas cadeiras sobre questões de educação, sem que essas cadeiras sejam diretamente associados à formação pedagógica dos professores.

As ciências da educação constituem por si próprias uma especialidade que interessa desenvolver ao máximo, de maneira completamente independente da questão, relativamente limitada, da formação profissional dos professores.

O sistema de opção dos cursos no quarto ano poderá ter razão de ser no caso da formação profissional dos candidatos ao ensino secundário.

Basta não esquecermos que nos cursos relativos às ciências da educação devem figurar certos ensinamentos bem

adaptados à informação educativa orientada, que o futuro professor não pode dispensar.

A aquisição de hábitos corretos de ensino não pode fazer-se num ano por uma série de estágios, mesmo que sejam muito bem organizados.

Um sistema de inspeção técnica deve vigiar constantemente o progresso pedagógico de cada professor. Ai deparamos com um problema que ultrapassa os quadros da Faculdade.

Mas é necessário lembrar que o problema da formação profissional dos professores não pode ser resolvido unicamente na Faculdade. Apresenta-se para além dos exames teóricos e práticos que não podem pôr em relêvo senão aptidões que uma vida profissional deverá desenvolver e estabilizar.

Vemos, pois, que no papel os melhores projetos ou contra-projetos não têm senão uma existência mística. É pela experiência, pela paciência e pelo bom senso que se constroem as instituições eficazes.

Conclue-se pois 1.º) que a formação profissional dos professores de ensino secundário é essencial, 2.º) que ela não pode ser senão prática, 3.º) que não deve excluir uma bagagem que deve ser conseguida paralelamente aos estudos especializados, 4.º) que tudo isso nada valerá se o esforço de formação profissional não for vigorosamente coordenado por um especialista ativo, com autoridade e responsável, 5.º) que a completa formação profissional ultrapassa o quadro dos estudos universitários e requer uma organização da profissão e da instituição de que ela depende.

Sejamos reconhecidos à Faculdade de Filosofia de São Paulo e seus professores de não se cansarem de insistir sobre problemas que não podem ser resolvidos de uma vez porque tratam do que há de mais complexo no mundo: a formação do espírito.

Uma tal tarefa exige boa vontade, probidade e modéstia, porque é necessário resignar-se de antemão a não con-

seguir senão uma parte do êxito desejado, tal a dificuldade de prever teoricamente os métodos que podem transmitir as técnicas espirituais.

Neste domínio não podemos conseguir, como acima dissemos, senão metade do êxito, tendo a certeza de que não faltam especialistas que se disponham a generosamente ajudar a outra metade.

PAUL ARBOUSSE-BASTIDE

(Transcrito de "O Jornal", do Rio)

ASSINATURA DA "REVISTA DO ENSINO"

	Cr \$
Anual	50,00
Semestral	25,00
Número avulso	5,00
Coleção de um ano	50,00

Os pedidos devem ser endereçados a J. B. Santiago — Diretor da "REVISTA DO ENSINO" — Secretaria da Educação — Belo Horizonte.

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Origem: Doação