

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Tendo sido iniciada, em abril do corrente, a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, o Dr. Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, fêz, em entrevista aos jornais, algumas considerações a propósito desse ensino e dos empreendimentos da Campanha no decorrer dos primeiros meses de atividade, cujo texto publicamos a seguir:

Em menos de 40 anos, vem a rede de escolas comerciais apresentando um dos mais impressionantes ciclos de desenvolvimento. Das poucas e raras escolas do início do século, limitadas aos grandes centros, evolui-mos para um sistema escolar em que as instituições de ensino já ultrapassam a casa de 700 unidades. O crescimento de nosso comércio interno fêz expandir-se o ensino comercial pelas cidades do interior, dando-se uma verdadeira penetração dos cursos comerciais, que se definem como um dos mais interessantes ramos do ensino de grau médio, sobretudo após a promulgação da lei sobre o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio, mediante adequada adaptação de estudos que possibilita a articulação entre os cursos de mesmo nível inclusive para ingresso nos cursos superiores.

O sistema brasileiro de ensino médio apresenta hoje uma riqueza de oportunidades digna de registro; seguindo as tendências ou interesses individuais, os estudantes, após concluírem o curso primário, podem realizar os estudos de segundo grau, indispensáveis à sua formação, em cursos secundários (ginásio e colégio): em cursos de comércio (Comercial básico e técnicos; de contabilidade, de administração, de secretariado, de estatística e de comércio e propaganda) : em cursos básicos e técnicos do ensino industrial e do ensino agrícola; em cursos normais e outros do mesmo nível, idoneidade e período de estudos (7 anos ao todo). Nos cursos secundários a formação humanística apresenta maior conteúdo e profundidade; nos cursos comerciais essa formação é mais pragmática, sendo acrescida de aprendizagem profissional, visando habilitar o estudante também para o exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo dos negócios públicos e privados.

E' bem verdade que tão sensível expansão não se poderia efetuar independentemente de falhas e carências resultantes de nosso próprio meio social. A diretoria do Ensino Comercial procurou sempre atenuá-las desenvolvendo sua atividade assistencial e orientadora junto às escolas de comércio.

Faltavam-lhe, contudo, recursos e instrumentos que lhe possibilitassem uma cooperação mais decidida no que respeita ao professorado, ao corpo discente e ao equipamento escolar.

Por determinação do ministro Antônio Balbino, encetei, logo depois de sua posse em 1953, a primeira visita de inspeção geral às escolas de comércio em funcionamento nos diversos Estados. Visitei, dessa maneira, os Estados de Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Sul e Santa Catarina devendo, dentro em breve, completar o circuito com a inspeção geral das escolas de Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Forçoso é confessar que minha impressão é, de modo geral, muito boa quanto ao trabalho das escolas de comércio. Urgia, no entanto, o estabelecimento de uma nova etapa na atuação do Ministério da Educação e Cultura, junto às escolas por êle inspecionadas.

Muito se espera da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial. No corrente ano, enquanto esperamos recursos para incentivá-la, cuidaremos de sua implantação e dos estudos e pesquisas indispensáveis a seu pleno desenvolvimento. Podemos, apontar desde já os seguintes aspectos da campanha: promoção de intercâmbio entre instituições de ensino comercial e os educadores nacionais e estrangeiros; realização de um programa de esclarecimento da opinião pública sobre as vantagens e objetivos da educação profissional e, de modo particular, do ensino comercial; realização de

estudos e inquéritos sobre as necessidades e problemas do ensino comercial; incentivo à criação de escolas comerciais nas sedes municipais de maior coeficiente demográfico e até agora carentes de instituições de ensino especializado para o comércio; colaboração no sentido de complementar o equipamento das escolas e de sua utilização para a maior objetividade do ensino ministrado, — especialmente por meio dos recursos áudio-visuais.

Entre inúmeras atividades afetas à Campanha destacam-se: a realização de cursos e estágios para aperfeiçoamento de professores, o incentivo à criação e ao funcionamento de centros de estudos pedagógicos e o incentivo a um plano de concessão de bolsas de estudo a estudantes de real capacidade e desprovidos de recursos para a frequência às escolas.

MINAS GERAIS

Por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1954 da Assembléia Legislativa, o Exmo. Sr. Governador do Estado, Dr. Juscelino Kubitschek, apresentou a tradicional Mensagem, da qual reproduzimos o trecho que se segue, relativo ao desenvolvimento do ensino primário:

"A rede do ensino primário vai-se alargando, rapidamente, de forma a atender, quanto possível, aos reclamos da população escolar. Num ano de administração (março de 1953 a março de 1954) foram instalados nesta Capital seis grupos escolares e duas escolas infantis. Passou, portanto, Belo Horizonte a contar com 52 grupos escolares, 5 jardins de in-

fância e 35 escolas isoladas, por onde se distribuem 1.328 classes, com um corpo docente num total de 1.557, excluídos os elementos do magistério primário com exercício em institutos especializados, normal e secundário, como o Instituto de educação, o Colégio Estadual de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi e o Instituto "São Rafael".

Observa-se o mesmo ritmo de expansão nos estabelecimentos de ensino no interior, onde o número de grupos escolares se eleva a 521, sendo 33 recentemente instalados; o das escolas reunidas, a 285, sendo que 9 foram agrupadas no ano findo; e o das escolas isoladas a 1.011.

O ensino na zona rural abrangia, até 3 de maio do ano em curso, 6 grupos escolares, 3 escolas reunidas e 1.222 escolas isoladas, mantidas pelo Estado, totalizando 2.137 classes. E' ato de justiça destacar o inestimável auxílio do Governo federal para construção dos prédios das escolas rurais. No período em apreço foram construídos 110, que, acrescidos aos 509 já existentes asseguraram melhores condições de ensino em 619 escolas. Ao mesmo tempo, iniciava-se a construção de mais 113 unidades.

Ao esforço empregado pelas autoridades competentes em prol da difusão do ensino primário junta-se a colaboração extraordinária da "Organização das Voluntárias", que, entre os seus objetivos de assistência social, inclui, acertadamente, o ensino aos menos favorecidos da fortuna.

diversas providências estão sendo tomadas no sentido de melhorar o aparelhamento escolar em todo o Estado. Além do aumento do número de escolas, cuida-se de lhes dar instalação adequada, para que funcionem de acordo com as exigências pedagógicas. E' sabido que o regime de "três turnos" — solução de emergência a que se vem recorrendo em virtude da acentuada desproporção entre as possibilidades de matrícula e o número de crianças em idade escolar — reflete-se negativamente no aproveitamento dos alunos, constituindo um dos fatores de "repetência".

Os dados estatísticos evidenciam apreciável aumento da matrícula, em 1953, nos grupos escolares e escolas reunidas do Estado (curso de quatro séries). Entretanto, a desproporção entre as quotas referentes à primeira e à última série apenas ligeiramente se alterou, como se vê a seguir:

	<i>Matrícula</i> 1952	<i>inicial</i>	1953	
1. ^a série	135.089	(45,2%)	150.132	(45%)
		(24,5%)	79.976	(23,9%)
		(17,8%)	61.633	(18,4%)
		(12,2%)	41.773	(12,5%)
	298.247		333.514	

A deserção escolar — problema que constitui preocupação constante dos que têm a seu cargo o controle do ensino — patenteia-se no quadro abaixo, que, sem contemplar a totalidade das matrículas, revela uma situação generalizada:

	1952		1953	
	<i>Matricula</i>	<i>Baixa</i>	<i>Matricula</i>	<i>Baixa</i>
1.9 série ...	123.568	11.521	133.740	16.392
2.9 série ...	66.003	7.094	71.503	8.473
3.9 série	48.063	5.475	54.939	6.694
4.9 série ...	33.562	2.961	38.190	3.583
	271.196	27.051	298.372	35.147,

Conquanto ainda não plenamente satisfatórios os resultados em 1953, foi muito maior o número dos alunos que fizeram com êxito o ano escolar, conforme demonstram os totais de aprovação nas diversas séries:

	1952	1953
1.ª série	55.416	58.694
2.ª série	45.443	48.094
3.ª série	34.061	37.949
4.ª série	27.829	31.008
Total	162.749	175.745

PERNAMBUCO

Por ocasião da solenidade de abertura do corrente ano letivo, no Instituto de Educação, o Professor Rui de Aires Belo proferiu a seguinte aula inaugural:

"De todos os aspectos dessa crise tremenda que conturba e infelicita a pobre humanidade contemporânea, nenhum será decerto, mais in-quietante ou mais trágico do que aquele que envolve o domínio da educação, porque, aí, são as próprias fontes de valorização humana e social que ficam comprometidas, o que anula as melhores esperanças de redenção para os indivíduos e a sociedade.

Uma das mais agudas contradições dos nossos tempos é precisamente esta: o século que foi saudado nos seus albores como "o século da criança" vem a ser o século em que a criança, que não tem a sua vida sa-

crificada nas origens, vê limitadas as possibilidades de expansão de sua personalidade pelas insuperadas deficiências da chamada educação moderna.

A algum espírito ainda, porventura deslumbrado com as quiméricas realizações da pedagogia contemporânea, poderá escandalizar, talvez, essa denúncia de uma crise no domínio da educação, nos dias que vivemos que, para muitos, são particularmente marcados pela inexcedível excelência das teorias e das práticas educacionais vigentes. No entanto, essa denúncia não são pedagogos de algum modo reacionários que a formulam, mas aqueles mesmos que se têm consagrado como os mais legítimos expoentes da pedagogia moderna. Veja-se, por exemplo, sobre o assunto, o depoimento do prof. Karl Jaspers, da Universidade de Heidelberg: "Sintomas dessa inquietude

na educação moderna — diz êle — são a intensidade de esforços, sem unidade de ideal, a plethora de livros, que cada ano se editam, a subestimação da arte didática, o esforço excessivo dos educadores. Reparando bem, nossa época vive sob o signo do fracasso de toda a verdadeira educação e de uma experimentação interminável. . Uma época que perdeu a confiança em si mesma, volta-se para a educação, como se do nada pudesse sair alguma coisa".

Nesses lúcidos e, de certo modo, surpreendentes conceitos, não só se denuncia a falência da educação contemporânea, como também, se indicam as causas determinantes desse estado de coisas. Entre essas causas avulta a ausência de um substrato ideológico, servindo de base e ponto de partida para os empreendimentos e realizações no domínio da produção moderna. Nem pode ter melhor explicação a precariedade dos resultados produzidos pelo "excessivo esforço" dos educadores contemporâneos, seja na criação de uma literatura pedagógica, mais do que abundante, ple-tórica, seja na investigação e na "experimentação interminável" dos laboratórios, seja no setor das atividades práticas, em que, indefinidamente se excogitam e se ensaiam novas formas de organização do ensino, novos métodos e novos processos pedagógicos.

Ê que todo esse movimento, como o percebeu Woroniechny, "era incapaz; de produzir resultados precisos e duráveis, pela simples razão de não saber a que resultados pretendia chegar". Também Rudolf Eucken nos havia, antes, prevenido contra a falta de conteúdo ideológico nas grandes construções que se vêm, atual-

mente, tentando no domínio da educação. "Reforma na pedagogia — diz êle — eis a palavra de ordem. Mas uma filosofia da educação, uma concepção da vida fundada e coerente, nós não a temos de forma alguma. Assim queremos melhorar a educação sem estar de acordo sobre o seu fim, suas possibilidades, suas condições". E o prof. Henri Bode, depois de referir-se à grande inquietude que caracteriza a pedagogia atual, conclui que, nesse domínio, a fundamental necessidade dos nossos tempos é uma filosofia da educação: "Our first need is a philosophy of education".

Com efeito, a existência de princípios filosóficos, formulados ou implícitos, não condiciona apenas a coerência e a lógica de qualquer sistema pedagógico, pois condiciona, igualmente, a eficácia prática de qualquer trabalho educativo.

No domínio da teoria, é extremamente fácil demonstrasse que, só pela sua condução de *scientia reatrix*, tem a filosofia a função de julgar todas as conclusões das várias ciências pedagógicas, mesmo daquelas que geralmente se julgam de ordem exclusivamente técnica ou exclusivamente prática. As questões de metodologia, por exemplo, que a muitos parecem inteiramente destituídas de qualquer ligação com a filosofia estão, ao contrário, sujeitas à crítica filosófica, como o estão todas as proposições científicas. Isto mesmo reconhecem pedagogos que não se colocam num ponto de vista filosófico ao considerarem os problemas da educação, como Binet e Simon: "Todo método pedagógico, dizem Eles, deriva de uma doutrina formulada ou inconsciente que lhe serve de ponto de partida e justifica-

ção, correndo o risco de um cego empirismo quem se conformasse em aplicar método pedagógico sem investigar a doutrina que serve de alma".

Todos esses conceitos se podem aplicar a qualquer das demais ciências pedagógicas. Da Administração Escolar diz Mac. Cluse: "É necessário que fique perfeitamente claro que a Organização e Administração Escolar é, apenas, um meio pelo qual o ideal da escola deve ser atingido. Esse ideal deve dominar a Organização

e Administração e não ser por elas dominado". No mesmo sentido é o depoimento de Mochlman: "Desde que a estrutura e a organização da educação podem ser consideradas, apenas, um meio e não um fim em si, seu estudo, teórico ou prático, deve ser logicamente precedido de um exame da natureza do estado e dos fundamentais objetivos da educação". Isso porque, conforme um sensato conceito do autor, "todas as considerações de técnica são secundárias e apenas podem ser discutidas depois de se considerar o fim, para o qual a técnica representa um meio".

Tão íntimas são as relações de dependência entre a pedagogia e a filosofia, que levaram John Dewey ao exagero de afirmar que a filosofia não é outra coisa senão uma teoria da educação. Numa concepção mais adequada do problema, Robert Rusk ensina que, a filosofia formula os ideais e a finalidade da vida humana, enquanto a pedagogia oferece sugestões para a realização desses ideais e dessa finalidade.

Isso tudo vem sendo, porém, esquecido pela mentalidade naturalista contemporânea, que reduz toda a ciência às ciências experimentais, condenando como anti-científicas to-

das as cogitações que não possam ser comprovadas pela experimentação dos laboratórios. A pedagogia para se tornar científica, de acordo com esse conceito deturpado da ciência, teve de repudiar os seus fundamentos filosóficos. Mas essa tentativa de se fazer da pedagogia uma ciência simplesmente experimental importou, como

não poderia deixar de acontecer, não apenas na descaracterização teórica das ciências pedagógicas, mas, igualmente na sua relativa esterilidade prática, traduzida nessa crise generalizada que se abate sobre o domínio da educação.

Essa decadência do ensino, à míngua de princípios gerais que lhe dêem orientação e sentido, é, sem dúvida, um fenômeno mais ou menos generalizado no seio da humanidade contemporânea — a humanidade que perdeu o endereço, na expressão de Chersteron. Mas, entre nós o fenômeno atinge uma intensidade particularmente alarmante. A nenhum outro povo se ajustarão de maneira mais exata as palavras de Karl Jasper há pouco citadas: "Vivemos sob o signo do fracasso de toda a verdadeira educação e de uma experimentação interminável".

Tomando conhecimento dessa falência de nossa educação ■— o que não requer, absolutamente, nenhuma acuidade excepcional tão ostensivos são os sintomas desse estado de coisas — pusemo-nos, insôfregamente, a reformar o ensino na sua organização, na sua estrutura, no seu conteúdo. Mas carecendo inteiramente de orientação doutrinária, de quaisquer princípios de filosofia educacional à luz dos quais se pudessem julgar os nossos desacertos e dar significação e sentido a tôdas essas sucessivas: e

contraditórias reformas, temos agido nesses empreendimentos como se utilizássemos, invariavelmente, um processo de ensaio e erro, num domínio em que semelhante procedimento jamais poderia ter qualquer justificação, desde que envolva destinos humanos e das coletividades.

Atentemos, por exemplo, nesse problema da seleção e organização da matéria de estudo que é, evidentemente, o que mais tem inquietado os nossos desavisados reformadores do ensino.

Quando, perante o atual chefe do governo português, se insistia, certa vez, sobre a necessidade de se ensinar o povo a ler, o grande estadista que é inquestionavelmente o sr. Oliveira Salazar, com sua quase genial clarividência política, retorquiu: "Mas ensinar a ler, o que?" Esse episódio, na sua aparente singeleza, exprime uma lúcida e exata inteligência do problema da matéria de estudo.

O currículo não tem um valor "per se", mas, por assim dizer, um valor apenas instrumental. Como decorre do próprio étimo da palavra, currículo significa curso, roteiro, itinerário, caminho. Supõe, assim, para que se possa fundamentar um ponto de partida e uma meta objetivada. O que vale dizer que o fundamento do currículo repousa, necessariamente, na concepção da realidade do homem e dos seus destinos, da natureza da vida mental e das suas possibilidades de desenvolvimento e expansão, o que tudo constitui, essencialmente, problemas de filosofia educacional.

À míngua de qualquer inspiração filosófica ou ideológica é que o nosso currículo do curso secundário, ao invés de apresentar-se, na sua estrutura íntima, como um todo ordenado

e harmônico, cujos elementos integrantes lógica e psicologicamente se articulem e se entrossem, não passa de uma inorgânica enciclopédia, tu-multuariamente constituída, sem unidade, sem continuidade, sem articulação.

Alheados de qualquer princípio capaz de fundamentar um critério objetivo de seleção e organização da matéria de estudo, vimos tentando resolver esse problema sob a inspiração exclusiva de opiniões pessoais simplesmente arbitrarias, desde que não decorram de qualquer convicção ideológica ou princípio doutrinário.

Seja-nos permitido, a título de exemplificação, focalizar um caso concreto que nos parece muito ilustrativo do critério, ou melhor da falta de critério com que se vem tentando, entre nós, resolver o problema da matéria de estudo. Queremos referir-nos ao caso do latim. Numa dessas sucessivas reformas do currículo do curso secundário, foi o latim introduzido como matéria de estudo em todas as séries do curso ginásial, em aulas diárias. Não decorreu, porém, muito tempo e o período de estudo dessa disciplina começou a ser gradativamente reduzido, e já agora se fala numa abstrusa reforma em que o latim seria totalmente eliminado do curso ginásial. E toda essa radical mudança de opinião a respeito do problema do latim ocorreu num espaço de tempo que não soma três lus-tros, isto é, num período excessivamente reduzido para poder comportar qualquer evolução do nosso pensamento pedagógico, porventura conseqüente de novas concepções da educação e da cultura ou de modificações ideológicas em nossa vida social ou política. Não teria sido, certamente, uma

revivescência dos ideais classistas do Renascimento em nossa mentalidade educacional que determinou aquela ênfase do estudo do latim em nosso ensino secundário. Nem será, também, em atenção a qualquer tecni-

cismo ou pragmatismo pedagógico que se está cogitando de abolir completamente esse estudo em nossa educação média. Nenhuma dessas antagônicas atitudes se inspirou em motivos doutrinários, mas, tão somente, em opiniões individuais meramente arbitrarias.

É possível, também, que essa contradição de nossos legisladores a propósito do latim se possa explicar como uma vaga repercussão da antiga e permanente controvérsia sobre o valor de treino ou valor de conhecimento da matéria de estudo. Discípulos inconscientes e retardatários de Locke, teríamos admitido, de início, que, na formação intelectual do homem, o que importa não é a posse

• do conhecimento por si mesmo, mas o efeito que o ato de conhecer produziria sobre as faculdades cognitivas exercitadas. Ao latim sempre se atribuiu, desse ponto de vista, a mais alta significação. Daí, talvez, o lugar de exceção que lhe foi conferido, há alguns anos, no currículo de nosso curso secundário.

Se assim foi, a conduta de nossos legisladores se inspirou num equívoco, só explicável pelo nosso alheamento a qualquer princípio doutrinário ou filosófico que oriente a nossa atividade pedagógica, no domínio da teoria e da prática. É que a controvérsia sobre o valor de conhecimento ou valor de treino da matéria de estudo decorre, como esclarece Jacques Maritain, "da ignorância do que seja o conhecimento. Da suposição de que

conhecer é como comprimir objetos numa mala, e não a ação vital por meio da qual as coisas se espiritualizam, para se tornarem um todo único com o espírito. É ao procurar um objeto e ao conseguir lançá-lo — cito ainda o filósofo — vitalizado pela verdade, que a mente adquire sua energia e sua liberdade. Não é com a ginástica de suas faculdades que a mente se liberta, mas sim com a verdade, quando esta é realmente conhecida, isto é, vitalmente assimilada pela atividade insaciável que se encontra em seu íntimo".

(De passagem, quero esclarecer que não me estou pronunciando sobre a conveniência ou inconveniência do estudo do latim em nosso curso secundário. Apenas registro a ausência de um verdadeiro critério pedagógico, na consideração desse problema, pelos nossos reformadores do ensino.)

Dizíamos, há pouco, que, no domínio da educação, os princípios condicionam não só a lógica e a coerência de qualquer sistema pedagógico, como, também, a eficácia de qualquer trabalho educativo. Efetivamente, nesse domínio, qualquer atitude, qualquer gesto, qualquer trabalho, qualquer empreendimento só terá fecundidade e sentido realmente construtivo na medida em que encontrar sua significação e seu dinamismo intrínseco em princípios doutrinários de que decorram ideais humanos a serem realizados, valores culturais a serem criados e comunicados, normas superiores de conduta a serem obedecidas.

Só há duas fontes de motivação para a conduta dos homens: o ideal e o interesse. Mas a educação não se pode edificar sobre o fundamento

do interesse. Quando isso acontece, há uma degradação fundamental da obra educativa. E temos, então, a escola convertida em casa de comércio e o ensino numa indústria, sem outra finalidade que não sejam os proventos materiais de seus mantenedores.

A própria conduta pessoal do educador, mesmo nos seus aspectos mais triviais e rotineiros, perde a sua verdadeira significação se não é inspirada em princípios decorrentes de sua concepção da vida e do homem e, em consequência, dos ideais que êle aspira realizar. O que significam as nossas incoerências, as nossas hesitações, as nossas volubilidades em face de certos problemas de ordem prática, como, por exemplo, a disciplina escolar ou o julgamento do êxito da escolaridade, se não a carência de princípios que nos orientem e se sobreponham às nossas conveniências e interesses pessoais, ao nosso comodismo, às nossas predileções, aos nossos compromissos, à nossa incapacidade de resistir?

Dizia Chersterton que, ao se interrogar alguém sobre a sua concepção da vida, não se estará formulando, apenas, a mais importante das indagações, mas, também, a indagação de maior sentido prático. É, sobretudo, no domínio da educação que essa verdade aparece com meridiana evidência. Toda atividade educativa não é, essencialmente, outra coisa senão o desdobramento de uma personalidade, na ânsia de comunicar os ideais que a informam e valorizam, através de uma poderosa influência espiritual. Por isso é que diz Spalding: "A coisa capital não é o que o professor diz ou ensina, mas o que êle é em si mesmo. Muito mais pro-

funda influência do que as lições do educador, exerce a vida que êle vive e tudo o que essa vida revela a seus discípulos mesmo os seus atos inconscientes. Mas, sobretudo, o que na profundidade de sua alma êle espera, crê e ama".

RIO GRANDE DO SUL

Foi o seguinte o texto da Mensagem enviada pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, General Ernesto Dornelles, à Assembléia Legislativa, no corrente ano, na parte relativa ao ensino primário e normal:

ENSINO PRIMÁRIO

No decurso do ano findo, apresentaram-se à Superintendência do Ensino Primário numerosos problemas referentes à reorganização das Delegacias de Ensino, direção das unidades escolares, provimento de vagas, revisão das categorias das escolas, fuga do magistério ao primeiro estágio, reforma das obrigações e deveres dos professores e outros muitos.

Com o fim de resolver algumas dessas relevantes questões, a SEP formulou várias propostas, que estão sendo objeto de consideração, entre as quais a criação de cargos nas novas Delegacias Regionais e ampliação do quadro do pessoal das Delegacias existentes; a criação de mais 580 cargos de professores de carreira e de 157 professores contratados; a criação, transformação e incorporação de unidades escolares; a encampação de unidades municipais; a classificação das escolas isoladas de difícil provimento, de acordo com o art. 12, da Lei n.º 1.994, de 24 de dezembro de 1953.

Em fins de 1953, mantinha o Estado, no setor do ensino primário, 656 grupos escolares e 311 escolas isoladas, perfazendo um total de 967 unidades. A matrícula geral era de 161.796 escolares e a real era de 130.846. Em comparação com o ano letivo de 1952, o de 1953 apresenta um aumento de 7.848 alunos matriculados; o efetivo de professores, distribuídos pelas 15 Regiões Escolares, atingiu o número de 7.441.

As escolas particulares em funcionamento, no Estado, são representadas pelos seguintes números. Na Capital: Ensino Primário, 100; Ensino Profissional, 152. No interior: Ensino Primário, 1.429; Ensino Profissional, 232. Há 5.973 professores particulares leigos e 2.142 religiosos registrados.

Os Serviços de Educação de Adolescentes e Adultos mantém 476

professores designados por verba estadual e 623 por verba federal, sendo 455 o número de cursos em funcionamento.

ENSINO NORMAL

No exercício findo, a Superintendência do Ensino Normal instalou mais uma de suas unidades, a Escola Normal Elisa Ferrari Vais, em Uru-guaiana, sendo criadas a Escola Normal Juvenal Müller, de Rio Grande, a Escola Normal Regional de Pira-tini e a Escola Normal 1.9 de Maio, desta Capital, que entraram em funcionamento no corrente ano. Pela Secretaria das Obras Públicas, foi iniciada a construção dos prédios destinados às Escolas Normais Anes Dias, de Cruz Alta, e Oswaldo Cruz, de Passo Fundo.

Juntamente com o Instituto de Educação, o número das Escolas

Normais oficiais, correspondentes ao 2.º ciclo do Ensino Normal, sobe atualmente a doze.

As Escolas Normais regionais, destinadas a formar regentes do Ensino Primário, são em número de sete, quatro das quais foram instaladas em 1953, em São Francisco de Paula, Santa Rosa, Soledade e Guaporé.

Há 32 unidades de estabelecimentos particulares de Ensino Normal com estrutura correspondente ao 2.9 ciclo desse ensino, e 3, com estrutura correspondente ao 1.9 ciclo.

A matrícula geral (compreendendo os cursos pré-primário, primário, ginásial e de formação de professores

primários) nas Escolas Normais oficiais de 2.º grau, foi de 12.178. Nas de 1.9 grau, a matrícula geral foi de 3.104, e a real de 2.892. Nas Escolas Normais Particulares de 2.º grau, a matrícula total foi de 19.289.

Em 1953, o número de professores primários diplomados foi o seguinte: pelo Instituto de Educação, 115; pelas Escolas Normais oficiais, 136; pelas Escolas Normais particulares, 474.

É de 626 o efetivo de professores do Ensino Normal, inclusive os professores fiscais das Escolas Normais particulares, pagos pelo Estado.

Propôs a Superintendência do Ensino Normal, em trabalho de colaboração com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, uma reforma de programa do Ensino Normal do Estado.

A iniciativa, submetida à apreciação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação e Cultura, foi classificada de necessária e urgente.

Visa, de modo geral, o plano de reforma: dotar o Estado de um estabelecimento de nível superior, que prepare professores de ensino normal, professores fiscais, técnicos de educação, superintendentes, diretores de escolas normais e primárias, orientadores educacionais, etc; reestruturar o regime escolar, substituindo a unidade letiva anual pela semestral, permitindo o término de cursos, assim

como matrícula e promoção, duas vezes por ano; distribuir os cursos, — classificados em obrigatórios e facultativos — segundo a afinidade apresentada nos problemas que constituirão a estrutura de organização do currículo do ensino normal; possibilitar sempre, ao aluno, oportunidade de certa especialização, de modo que o educando possa satisfazer aos seus interesses profissionais e dar realização às suas aptidões.

SÃO PAULO

Na cidade Universitária de São Paulo prosseguem os trabalhos, de construção das futuras instalações do Instituto do Professor Primário. Após sua construção, que está sendo realizada através do I.N.E.P., o Instituto do Professor Primário deverá manter: cursos de ciências de educação, cursos de filosofia e história da educação, cursos de matérias de ensino, cursos de desenho e artes industriais, cursos de administração escolar, biblioteca de educação e museu pedagógico e escolas primárias de demonstração e experimentação.

O Instituto constituirá, ainda, um centro de recepção para o professorado além de uma residência para 200 estagiários ou visitantes. Assim é que

foi projetado de modo a compreender suítes compostas de *salas de trabalho*, *salas de professores* — dois professores

— *salas auditório*, *depósito*, *subauditório* e demais instalações necessárias.

O prédio englobará três suítes para antropologia, biologia, psicologia e estatística aplicada à educação; 1 suíte para filosofia e história da educação; 5 suítes para matérias de ensino; 2 suítes para desenho e artes industriais, 2 suítes para administração escolar; 1 andar de sala de estar, recepção e restaurante; 1 andar para biblioteca e museu escolar; 100 quartos-salas para dois professores cada; saletas de estar em cada andar de residência, sendo 160 para professoras e 40 para professores; 1 escola primária de demonstração, com cinco salas de trabalho e todas as demais dependências para 200 alunos; e uma escola primária experimental, com cinco salas de trabalho e todas as demais dependências para 150 alunos.

Segundo os planos traçados pelo INEP para o Instituto, a escola primária de demonstração permitirá a observação do ensino sem perturbar a classe, e a escola primária experimental terá salas de trabalho as mais auto-suficientes, isto é, permitirá que ali seja conduzida qualquer atividade significativa de vida e de trabalho. ♦

O Projeto arquitetônico do futuro Instituto de Aperfeiçoamento do

Professor Primário, ora em construção na Cidade Universitária de São Paulo, foi confiado aos Engs. Arquitetos José Souza Reis e Alcides Rocha Miranda. A localização escolhida, recaiu na Av. Reitoria, uma das principais da Cidade. (