

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

UNIVERSIDADE E PESQUISA

O ensino superior brasileiro, pela sua própria estrutura e regime de funcionamento, escapa ao espírito universitário naquilo que mais profundamente o caracteriza: a flexibilidade e a tendência à investigação. O espírito universitário é dinâmico, experimentalista, inconformado, não se detém na contemplação do passado, nem se amolda ao já feito, mesmo sabendo-se que uma de suas características é o respeito à tradição e à continuidade como base de renovação de cultura. Mas a sua essência é antes a projeção sobre o futuro, é a decifração do incognoscível, é a busca incessante de soluções para os mistérios da existência. Por isso, a condição indispensável ao seu funcionamento é a liberdade — de pesquisa, de transmissão, de ensinamento, de divulgação de seus resultados.

Não há universidade verdadeira sem investigação, isto é, sem uma aparelhagem adequada ao exercício pleno e continuado da investigação, ligada ou não ao ensino. Entre nós, porém, onde sempre o ensino supe-"or, com raras exceções, foi de tipo expositivo, no anfiteatro, em aulas-conferências, será difícil ajustar o conceito verdadeiro de universidade com a forte tradição nacional, de tão fundas raízes. Além disso, é a pró-

pria maneira como se faz o ensino entre nós, sem a permanência do professor na escola, por motivos vários entre os quais os notórios de natureza econômica, que não se coaduna com a investigação. Esta requer o tempo integral de presença ambiente, pois é na escola que deve morar a equipe de pesquisadores, todos empenhados conjuntamente nas tarefas do ofício, sem esquecer o debate, a conversa, a troca de pontos de vista, que tornam fecundo o trabalho humano. Assim, não será com aulas puramente faladas, além de corridas, que se demonstra a existência de espírito universitário.

• » »

Mas a investigação ainda encontra outro óbice invencível, na organização universitária brasileira, que é a rigidez dos currículos e problemas. A noção que a domina é a do primado das cátedras, isto é, a da composição de faculdades com um número fixo, imutável, permanente, de cátedras, com titulares ou proprietários vitalícios graças ao famigerado concurso. A cátedra "pertence" ao catedrático pela vida, o qual a conduz, a não ser em raríssimos casos, pela tendência natural do homem para o esclerosamento, o emperamento, o envelhecimento, o atraso em relação à marcha da especialidade. Não há ser humano que resista e que se mantenha vivo e interessado

depois de trinta anos de repetição dos mesmos pontos de um programa. São conhecidos e notórios os numerosos casos de especialidades que se atrasaram quase meio século por culpa de professores "catedráticos" que as entupiram em sua longa vida.

O que deve importar numa estrutura universitária não são as cátedras porém os cursos. E estes no número suficiente para atender às necessidades da ciência ou da cultura. Fazer depender a fundação de um curso numa faculdade da criação por lei de uma cátedra, é arriscar, como tem ocorrido no Brasil, que só haja cursos de certas especialidades quando elas são mais constituírem assunto digno de cursos, muito menos de cátedra. Uma universidade, ou as suas faculdades, deve dispor de um corpo docente numeroso, composto de instrutores, assistentes, adjuntos, catedráticos, pelos quais são distribuídos os cursos dos diversos assuntos que corresponderem à curiosidade ou à necessidade dos educandos. Feito o concurso vocacional para dar entrada na carreira magisterial, o resto é por acesso, mediante créditos adquiridos no exercício do ensino, na investigação, nos trabalhos publicados. Desta sorte, jamais um currículo é rígido, ao contrário, a sua flexibilidade é garantia do dinamismo com que funciona a universidade. Um fato decorre do outro e o estimula. E favorece a possibilidade para o professor de variar seus assuntos, de acôrdo com a pesquisa ou o aprofundamento de um tema, em que esteja empenhado no momento. Pois o curso pode decorrer da pesquisa. — AFRÂNIO COUTINHO — (*Diário de Notícias*, Rio).

O ENSINO INDUSTRIAL I —

Objetivos:

Com o propósito de atender "aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana, aos interesses das emprêsas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra; aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura", o ensino industrial objetiva especificamente:

- 1 — "Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais;
- 2 — Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados uma qualificação profissional que lhes aumenta a eficiência e a produtividade;
- 3 — Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados;
- 4 — Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas".

Além desses objetivos de formação de profissionais ou de aperfeiçoamento e especialização de todos os trabalhadores, formados ou não, encarrega-se o ensino industrial, como não podia deixar de fazê-lo, de "formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativos".

Dados esses objetivos, constantes do Decreto-lei nº 4.073, de 30-1-1942, denominado *Lei Orgânica do Ensino Industrial* por ter con-

ferido a esse ensino um sistema nacional, fixando-lhe a definição e os princípios diretores, traçando-lhe as normas gerais de organização das escolas e dos cursos e as concernentes à vida escolar, bem como dispondo sobre o processo de desenvolvimento do ensino industrial no país, cumpre referir, ainda, que a mencionada lei discriminou quatro tipos de estabelecimentos de ensino: as *escolas industriais*, destinadas a ministrar um ou mais cursos industriais; as *escolas técnicas*, para um ou mais cursos técnicos; as *escolas artesanais*, para um ou mais cursos artesanais, e as *escolas de aprendizagem*, para um ou mais cursos de aprendizagem.

Impõe-se uma rápida caracterização da estrutura oficial de cada um dos cursos citados: os *cursos industriais* são destinados ao ensino de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional, realizando-se, aliás, em quatro anos; os *cursos técnicos*, destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria, com a duração de três anos; os *cursos artesanais*, destinados ao ensino de um ofício em período de duração reduzida, e os *cursos de aprendizagem*, com o fim de ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício.

Sumariamente assim carecteriza-do o nosso ensino industrial, sem termos aludido aos *cursos de mestria*, aos *cursos pedagógicos*, aos *cursos avulsos*, também fixados em lei, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca do funcionamento da nossa rede de escolas, sob o regime legal vigente, que, definindo-lhes as

bases pedagógicas, veio pôr cobro, com o subsídio de legislação complementar, a uma situação escolar de-sarmônica e lacunosa.

II — *Condições Atuais de Funcionamento da Rede Escolar:*

A despeito da inegável valorização e desenvolvimento a que a *Lei Orgânica* veio alçar o ensino industrial, melhor categorizado agora pela recente Lei do Ensino Médio que o equipara às outras modalidades deste ensino, o funcionamento das nossas escolas ainda não está promovendo todos os positivos resultados que dele se pode e deve alcançar.

Apontaremos aqui algumas das principais razões desses precários resultados, decorrentes, sobretudo, do acelerado e pujante desenvolvimento industrial de nossa pátria.

Precários esses resultados por estarem aquém das crescentes solicitações da mão-de-obra, qualitativa e quantitativamente cada vez maiores, não podemos desconhecer-lhes o caráter, felizmente transitório, já pelo impacto alvissareiro dessas solicitações, já pelo incremento logrado pelo ensino industrial, no âmbito federal, municipal ou particular.

E realmente a rede de escolas federais, senão abastecendo a indústria em número e qualidade, nas suas diferentes necessidades profissionais, vem nutrindo-a, ainda que parcimoniosamente, de operários qualificados e técnicos, significativamente muito procurados por ela.

Indica essa procura, diretamente nas escolas, que os nossos alunos estão recebendo, pelo menos, cerca de 60% da formação requerida pelo trabalho produtivo.

Estes fatos nos obrigam a tomar várias providências, firmar e

intensificar os processos de formação e aperfeiçoamento provadamente válidos, bem como assumir novas posições perante as exigências de crescimento e aprimoramento técnico da indústria.

Isto posto, registraremos, como acima prometemos, algumas das principais razões do desajustamento do ensino às necessidades do mercado de trabalho e que se podem resumir em duas:

a) desarticulação das escolas com os meios produtores (capital e trabalho);

b) não integração dessas escolas na heterogênea distribuição econômica das diferentes regiões do país.

Esta realidade, conhecida pelo ininterrupto funcionamento das 23 escolas da rede federal durante mais de dez anos, pelos diversos levantamentos da mão-de-obra em várias regiões do país e proclamada nas três seções (São Paulo, Belo Horizonte e Salvador) da *I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial*, realizada em 1954, nos determina, além de medidas urgentes e de pronta execução, a total revisão da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a fim de tornar a presente estrutura desse ensino "mais flexível, para atender melhor às diferenças regionais de natureza sócio-econômica, bem como às diferenças individuais de natureza psicológica".

Evidentemente, a integração do ensino industrial no atendimento aos reclamos do mercado de trabalho exigirá um plano de largo alcance que já se vem realizando e mais se intensificará porque, sendo êle consequência da nova estruturação cultural imposta pelo desenvolvimento e aplicação constante da técnica, quer nos processos de transformação de

materiais, quer na utilização de máquinas e instrumentos para o bem-estar social, quer no manejo das máquinas produtoras da riqueza, quer, portanto, no trabalho técnico-científico, constitui a mais o processo educativo específico para a integração da juventude na realidade moderna, na civilização industrial, na cultura dos nossos dias que não se aprende nos livros, por ser uma aquisição diária e viva da conjuntura social de hoje.

Injusto seria supor-se que estejamos parados, com a ridícula [satisfação do diagnóstico em si, sem cuidarmos da medicação indispensável.

todas as providências propiciadoras da progressiva eficiência do ensino industrial temos tomado, já equipando as oficinas e laboratórios, em 1955, com a despesa total de Cr\$ 7.864.684,20; já reparando ou construindo prédios das escolas, em 1955, com Cr\$ 4.561.900,00; já aperfeiçoando professores e administradores, num total de 108 professores, 24 diretores, 45 escolas entre federais, municipais e equiparadas, ainda em 1955, e 205 professores, em 1956; já executando o serviço de orientação educacional e profissional, em 17 das escolas federais; já elaborando material didático e de instrução profissional, num total de 32 obras, com a tiragem total de 165.500 exemplares; já concedendo bolsas de estudo a professores, administradores e a alunos bem dotados,

num total de 210, à razão de..... Cr\$ 200,00 ou Cr\$ 300,00 mensais, distribuídas por 20 escolas da nossa rede; já promovendo o levantamento da mão-de-obra em diferentes regiões do país (em 1955: Maranhão, Goiás e Rio Grande do Sul); já difundindo e integrando o ensino industrial, mediante convênios e acôrdos, nas

regiões de pequeno ou incipiente desenvolvimento industrial (artesanatos), tendo-se beneficiado, com o total de Cr\$ 2.400.000,00, São Paulo, Bahia, Piauí, Maranhão, Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Mato Grosso; já finalmente, dando assistência direta à indústria por meio de treinamento e aperfeiçoamento a seus operários e pessoal qualificado, com que se beneficiaram 16.543 alunos, 480 instrutores e 2.143 empresas.

Justa, no entanto, a interrogação:

— Por que continuam precários os bons resultados do ensino industrial?

Apesar de todas as providências técnico-pedagógicas que a Diretoria do Ensino Industrial vem tomando, com a Prestimosa e eficiente colaboração de técnicos americanos em exercício na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão técnico daquela Diretoria, só agora a tradicional dissociação entre a escola e a fábrica, entre a escola e a realidade sócio-econômica das comunidades começa a ser combatida frontalmente, impondo para a sua extinção definitiva a obrigatoriedade de se rever a Lei Orgânica e formular outra lei, ditada, não só pelo interesse e necessidades do variadíssimo e intenso desenvolvimento de nossa indústria, mas também pela diversíssima estrutura econômica de nossas diferentes regiões.

III — *Necessidades de Adaptação às Condições do Crescente Desenvolvimento Industrial e das Peculiaridades Regionais.*

Pois bem, essa revisão da Lei Orgânica já foi feita, estando em

curso na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 501/1955, que reajusta a legislação vigente e dá nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial.

Tal reorganização terá como objetivo colocar a rede de escolas industriais e técnicas, mantidas pela União, em condições de bem preparar seus alunos para empregos na indústria, nas empresas de transporte, de energia, de construção de estradas, de portos e de outras obras de interesse para produção e circulação de riquezas.

Em conformidade com os estudos realizados, no aludido projeto ficou prevista a realização, para operários, de cursos intensivos e de curta duração, de um curso básico de nível médio de quatro anos, e de um curso técnico de quatro ou mais anos, a ser mantido nos centros industrializados, cursos esses, para cuja realização está habilitado o atual conjunto de escolas federais de ensino industrial. Outro aspecto do assunto que foi considerado é o da necessidade de às mesmas escolas ser dado o de que hoje se ressentem — a capacidade intrínseca de gradual adaptação a situações industriais, em permanente evolução e profundamente variáveis segundo condições locais. Mister se faz que a formação dos operários qualificados e de técnicos se processe mediante íntima e real associação entre a escola e a fábrica, as duas entidades que realizam, conjugadamente, a formação desse tipo de trabalhador, a qual se inicia na primeira e se completa na segunda.

Ao invés de um sistema uniforme e simétrico de escolas, com os mesmos cursos e a mesma organização, quer estejam localizadas nas

idades industriais, quer nas localidades de incipiente atividade fabril, rigidamente administradas por um distante departamento central, o projeto em causa consubstancia organização descentralizada, flexível, ajustável à realidade do mercado de mão-de-obra e do grau de desenvolvimento fabril de cada região. Para consecução desse objetivo é prevista a constituição de um conselho de representantes da comunidade, que terá a função de presidir à vida administrativa de cada escola e a ser em maioria integrado por homens da indústria local, os quais representam a parcela da comunidade mais interessada no êxito das escolas em causa.

Muito grato à gentileza com que me ouviram. Faço-lhes, agora, um apelo para que tragam a sua colaboração ao melhor encaminhamento do ensino industrial, por exemplo, no estudo e crítica do Projeto 501.

Na Diretoria do Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Cultura, estaremos à disposição de quantos nos queiram ajudar na melhoria do nosso ensino, a fim de formar a nossa juventude para o trabalho e harmonia social. — FRANCISCO MONTOJOS — (*Boletim da CBAI*, Rio).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA

As pessoas surdas podem falar e entender a fala do seu semelhante, se lhes fôr ministrada uma educação especial, que tenha em vista o desenvolvimento das faculdades e dos órgãos indispensáveis a esse fim.

Nessa educação são grandemente desenvolvidos a atenção, a memória, a inteligência, a vontade e

ainda os órgãos necessários para a fala, bem como a capacidade auditiva.

Parece estranho que, tratando-se de indivíduos surdos, indiferentes aos sons, se lhes treine o ouvido. Sabe-se que apenas 4% a 5% dos surdos o são totalmente, mas mesmo a estes não deixa de fazer-se treino auditivo, visto que as sensações táteis do som lhes são transmitidas através do ouvido. É pelo tato que grandemente se fará a sua educação.

Os órgãos utilizados pela fala não são excitados naturalmente desde que a emissão do som deixe de ser espontânea. A linguagem não é instintiva, tem de ser aprendida; é o sem esforço, quando o ouvido, o mecanismo da fala da criança e, evidentemente, o ambiente são normais. Para a criança surda, o caso passa-se de maneira bem diferente. Os sons podem ir-se perdendo e a fala jamais se estabelecerá, se não fôr levada a usá-la. Os seus órgãos fonadores terão assim de ser exercitados de maneira diferente dos da criança ouvinte. Para tal, deverá ver e sentir a fala dos outros. Daí a necessidade de uma boa atenção visual e tátil; do desenvolvimento da inteligência para poder relacionar e ordenar as idéias; do uso da memória para a fixação dos movimentos articulatórios, tanto para a compreensão da fala dos outros como para a emissão da sua fala; da posse de uma vontade forte para prosseguir na aprendizagem que, por ser especial, requer muito tempo.

A criança surda, a partir do seu nascimento, vocaliza como qualquer outra. Os sons que emite são instintivos e, muitas vezes, provêm de qualquer manifestação física, não

havendo ainda associação consciente dos sons.

Aproximadamente pela altura em que a criança normal começa a empregar o som vocal como meio de comunicação, a criança surda deixa então gradualmente de vocalizar, substituindo por sinais a transmissão dos seus desejos e necessidades. Isto poderá verificar-se pelos dois

anos. Em regra, a criança não vem a falar, porque os pais não sabem ou não procuram saber que o mal reside somente nos ouvidos e não nos órgãos de fonação, que apenas necessitam de estímulo, para serem utilizados, e ensino, para que o seu uso seja conveniente e adaptado. Há, pois, que começar em casa, bem cedo, o treino, ou seja, o ensino da fala.

A criança surda de nascença não tem, portanto, possibilidade, por si só, de construir a sua linguagem; é necessário dar-lhe auxílio para esse fim, mediante o desenvolvimento físico e mental.

"Na base da linguagem, dia Ewing, está a leitura da fala, estamos hoje convencidos." Na Inglaterra e nos Estados Unidos, os pais de crianças surdas sabem que, antes dos filhos darem entrada em escolas especiais, devem lidar de maneira diferente com eles, começando em casa o treino. Não há que lamentar essa fatalidade, mas preparem-se para ajudar devidamente o seu filho, tornando-o, tanto quanto possível, um ser feliz e útil.

Pelos 15 meses, a criança tem possibilidades de ir distinguindo certas articulações visíveis nos lábios. O primeiro passo para o desenvolvimento da fala da criança surda deve partir dos pais, ajustando a sua ação às necessidades e capacidades mentais e sociais de seu filho. De-

vem criar, em casa, um ambiente de fala para êle, pois o lar familiar é o ambiente mais próprio para uma criança. Ela depressa começa a tomar parte ativa na vida da família, integrando-se nela.

Para a criança surda o ambiente de fala deve ser preparado e mantido de tal maneira que seja levada a entender a fala por leitura da fala e, sobretudo, deve haver um auxílio especial que a habilite a associar com os seus significados as palavras que vê. O seu progresso na fala não é conseguido por impulsos diretos, mas sim pelas oportunidades que lhe derem de ver palavras e de as associar com o significado na vida ordinária. O desenvolvimento da fala espontânea está em relação ao ambiente de fala que a criança tiver.

O pensamento moderno de educação propõe que deve haver um período de preparação livre e ativa antes do começo do ensino formal de qualquer espécie. Este período é também importante com vista ao desenvolvimento espontâneo da fala de criança surda.

A criança deve ser levada a dar conta da sua voz para ganhar atenção na fala; ao mesmo tempo, deve ser conduzida a observar para falar. De tudo isto resultará a sua primeira palavra ou palavras espontâneas. A sua compreensão é, como acontece nas crianças ouvintes, anterior ao uso da fala.

Durante o primeiro ano de vida, a criança surda, tal como as ouvintes, olha fixamente o rosto das pessoas. Contempla os olhos, os óculos, o chapéu de qualquer pessoa que fale para ela. Assim, surgirão ocasiões para lhe dizer, com os braços abertos, de maneira convidativa: — "Vem à mamã"; "Levanta-te".

O grande interesse da criança pelas pessoas que a rodeiam leva-a a olhar para as suas faces. Estes olhares naturais devem ser aproveitados como oportunidades para o conhecimento da fala. Jamais se deve obrigar a criança a olhar.

De princípio, a expressão a usar deve ser pequena, do agrado da criança e de fácil compreensão. Será repetida várias vezes, em ocasiões favoráveis, até ser aprendida.

Desta primeira expressão se passará a outras, nunca deixando de usar as anteriores.

Neste primeiro período há que ter em conta certos princípios:

a) a expressão do rosto e os movimentos dos lábios são mais claros quando a face de quem fala está bem iluminada. É preciso, pois, ter a preocupação de falar sempre de um lugar onde a face receba bastante luz;

b) quando a mãe diz uma palavra ou frase que quer que o seu filho aprenda, há de dizê-la no momento exato em que a criança está a olhar para a sua face;

c) os olhos da mãe devem falar tanto como a boca, isto é, ela deve dirigir a sua vista para o objeto cujo nome mencionou;

d) a fala deve ser distinta e expressa um bocadinho mais devagar do que quando se está a falar com uma criança ouvinte, mas só nesta primeira fase. A coarticulação não deve, porém, ser exagerada;

e) a mãe deve procurar palavras visíveis nos lábios. São mais convenientes aquelas que dizem respeito a coisas de interesse da criança;

f) deve usar sempre a fala natural quando se dirigir à criança, porque só assim a coarticulação é perfeita.

Da fase mais simples se passará a outra mais completa, usando pequenas histórias dramatizadas.

E do maior interesse para a criança fazer a leitura da fala através de ordens que a mãe dê e que envolvam a cooperação da criança. Assim se procura o reconhecimento de palavras e frases da vida rotineira familiar. Situações como as do banho, do comer, do deitar, etc, podem ser aproveitadas. A criança sentir-se-á radiante por conseguir executar perfeitamente uma ordem que se lhe dê.

Há ainda a considerar as mesmas palavras que se empregam em situações variadas. E de grande conveniência aproveitar os motivos que causaram interesse à criança, como, por exemplo, a compra de qualquer peça de vestuário. O seu casaco tem o mesmo nome que o casaco do pai, o do irmão ou o da mãe.

A criança, conforme se vai desenvolvendo, começa a interessar-se por certos objetos e gosta de lhes saber o nome; assim é a altura de lhes dizer. Pode acontecer até que a criança articule para designar qualquer objeto, empregando os movimentos que mais lhe agradam. Quando já vai distinguindo estas expressões, deve começar-se com o treino sistematizado da leitura da fala, destinando a mãe uns bons momentos para as suas lições, que deverão ser feitas brincando com a criança. Esta não só terá que compreender a mãe, mas também os seus familiares, sendo necessária toda a cautela no modo de se expressarem. A criança destina-se a conviver com toda a gente e não só com a mãe. É muito provável que, com este treino, a criança apareça a repetir as palavras. É conveniente animar esta linguagem; contudo não se de-

ve forçá-la, pois ela virá espontaneamente.

A criança que não ouve o nome dos objetos, mas que sabe que determinado movimento dos lábios se refere a este ou àquele, a visão desse movimento pode despertar-lhe o desejo de emitir também, arranjando determinada articulação, com ou sem voz, para cada objeto. Pode até usar a mesma articulação, para objetos diferentes, mas esta deve ser aceita, para que a criança tenha a impressão de que está a ser entendida e para se habituar a emitir voa e a pronunciar sempre. No caso de empregar som, é de maior conveniência e interesse o aplauso, fazendo ver à criança que foi ouvida.

Mas o uso da voz não deve ser forçado. O seu emprêgo deve ser sempre espontâneo, pois nunca se deve coagir a criança a imitar o som da palavra, ela o limitará, se quiser.

Acontece que algumas crianças surdas continuam a vocalizar mesmo depois que o som começa a ser dependente da audição, isto é, pelo ano e oito meses ou dois anos, e outras vão ficando mudas. As primeiras devem ser encaminhadas no sentido de conservarem o uso da sua voz, mas de forma espontânea; as segundas devem ser encorajadas, por meio da leitura da fala, a usá-la também espontaneamente.

O encorajamento para a fala destas crianças poderá conseguir-se usando os processos seguintes:

a) respondendo sempre por uma manifestação agradável à vocalização da criança;

b) se a criança possuir alguma capacidade para ouvir sons, será conveniente responder à sua vocalização em tom forte, repetindo o nome que ela emitiu;

c) jogando com a criança de maneira a levá-la a usar a sua voa por imitação;

d) levando a criança a apreciar o ritmo da fala, dando pancadas num tambor ou nas costas da mão, à medida que se destacam as sílabas da palavra.

É claro que estes processos encorajam a criança sem haver propriamente pretensão de a ensinar a falar. O que é necessário é que a criança seja capaz de dar conta da sua voz e da voz dos outros e de empregar a voz sempre que deseje responder a outra pessoa ou pretenda qualquer coisa.

A criança gosta naturalmente dos animais. Imitar a voz deles é um belíssimo meio de motivação, bem como o dos objetos que soam. Se se encostar um relógio ao ouvido de uma criança surda e se imitarmos o seu tic-tac, ela dir-nos-á que o ouve. Desde que lhe sejam dadas oportunidades de associar a concepção do som com as fontes desse mesmo som, a criança, a pouco e pouco, irá dando conta que é surda. Deste reconhecimento poderá vir a compreensão da necessidade de um ensino especial.

Porque estas crianças não têm possibilidades, como as ouvintes, de corrigir e controlar a sua fala, elas precisam de fazer uso dos sentidos da vista e do tato para aprenderem a emitir corretamente.

Um dos primeiros treinos a fazer, para darmos oportunidade à criança de perceber os sons que emite, deve ser o da percepção e imitação do movimento. Deve aprender a perceber movimentos rápidos e vagarosos e a distinguir os mesmos movimentos. É preciso fazer-lhe ver que há sons rápidos e sons lentos, pela percepção de movimentos, con-

cretizando os sons por meio de um risco ou de uma palmada ou até enchendo de ar um balão. Vendo fazer e fazendo, a criança acaba por entender a diferença entre estas duas espécies de movimento, adquirindo o poder de as realizar e, desta maneira, concebe também a idéia de emitir lenta e rapidamente.

Devemos ainda levar a criança à percepção e imitação de formas diferentes. Pode isto fazer-se quando executa objetos com barro ou plástica ou quando recorta, dando-lha assim a conhecer que a boca toma formas diferentes ao emitir os variados sons. Tudo isto se deve fazer sob forma de jogo e de modo a interessar a criança.

Se há em vista o ensino da fala, não podemos esquecer que para esta ser compreensível é preciso que seja ritmada. Portanto o ritmo da fala tem de ser percebido pela criança para que possa usá-lo e, por conseguinte, venha a ter prazer em falar.

Como a voz é sopro vibrado, podemos dar a conhecer à criança o seu ritmo através do tato.

A criança surda está privada de apreciar o ritmo da fala pelo ouvido, mas não pela manifestação física. Empregando fala ritmada, sentirá prazer em usá-la.

O tambor, brinquedo sempre do agrado da maioria das crianças, é esplêndido para o treino rítmico. Encostando-lhe as suas mãozitas, pode a criança sentir as vibrações. Depois de habituada a estas vibrações, deverá aprender a sentir as de outros instrumentos, como o rádio, o piano, o violino, etc.

Estes exercícios preparatórios para o ritmo da fala hão de levar a criança a um estado de perfeição tal que ela não tenha dificuldade

em sentir as vibrações da fala de quem a ensina, quando coloca as mãos na garganta dessa pessoa. E que a sua voz deve ser exercitada para o ritmo, como os seus olhos são exercitados para a leitura da fala. A aprendizagem do ritmo deve ser a base de uma boa coarticulação futura.

É preciso que a criança seja levada a distinguir entre voz aguda e grave. Isto pode conseguir-se utilizando aparelhos auxiliares de audição ou usando processos táteis, colocando a mão da criança no peito do educador e a mão deste em cima da da criança.

Uma vez que a criança esteja em condições de sentir as vibrações da fala das pessoas que com ela convivem, está apta a receber lições diretas de fala.

Estas lições de fala podem ser individuais e coletivas. As primeiras devem ser dadas num momento em que a criança esteja interessada e lhe possam causar prazer. Podemos escolher um brinquedo que lhe interesse para a lição, e, brincando com êle e com a criança, surgirá a altura de a levar a pronunciar o que pretendemos.

Para estas lições devemos seguir uma processologia variada, pois as crianças diferem umas das outras e o que para uma é bom pode não o ser para as outras.

Temos tirado bons resultados por meio dos seguintes processos:

- a) sentir a criança as vibrações no peito do educador e depois no seu;
- b) sentir as vibrações no maxilar inferior do educador e depois no dela;
- c) sentir as vibrações no nariz do educador, no caso de nasalação, e depois no próprio;

d) sentir nas costas da mão a emissão rápida ou lenta dos sons emitidos pelo educador e, em seguida, sentir ela própria a sua emissão;

e) ver a emissão continuada ou brusca dos sons, movendo-se, ao pronunciá-lo, uma bola leve ou uma pena de passarinho;

f) utilizar as mãos para dar a perceber, por semelhança, a posição da língua e da abóbada palatal;

g) dar a noção da pressão dos lábios, por exemplo, comprimindo com força os dedos polegar e indicador.

É vantajoso que estas lições sejam dadas junto de um quadro preto, para que nele possa desenhar e escrever a palavra a ensinar.

É de toda conveniência manter a criança sempre interessada e não esperar que se encontre fatigada para concluir. Deve ser curta a lição e, sobretudo, agradável. A atitude de quem ensina deverá ser sempre carinhosa. Estas lições podem ser ministradas em qualquer lugar desde que a criança esteja com boa disposição.

As lições coletivas de linguagem são dadas em conjunto, numa sala de aula. É necessário que o assunto interesse de uma maneira geral a todas as crianças, pois a lição é para todas e todas nela deverão tomar parte. Esta será individualizada sempre que uma ou outra criança não consiga repetir o som ensinado, devendo fazer-se, em conjunto, a leitura ritmada da palavra ou frase, com o auxílio das mãos.

A vista e o tato estão sendo constantemente solicitados na educação destas crianças. Por isso é necessário um bom treino, com exercícios adequados. Se a atenção visual não estiver educada, não poderá aperce-

ber-se perfeitamente a forma visual da fala; e pelo tato se aperceberá ainda a forma tátil.

Necessitam as crianças ainda de bons exercícios respiratórios, a fim de poderem empregar devidamente o sopro fônico.

Sendo a leitura da fala a base da educação da criança surda, ela por si só não basta. Ewing entende que, aliando-a ao treino auditivo, o ensino se torna muito mais proveitoso. É que os auxiliares da audição podem não transmitir a palavra completa, mas usando-os conjuntamente com a leitura da fala, a percepção será mais perfeita. Pelo treino auditivo se dá à criança oportunidade de ouvir os sons, proporcionando-lhe uma compreensão mais rápida da linguagem e uma boa percepção do ritmo da fala.

É sempre mais lenta e difícil a aprendizagem da fala pela criança surda do que pela ouvinte, como é óbvio. Durante os estádios primários, há sempre para todas as crianças dificuldades na fala.

As crianças surdas também devem atravessar estes estádios e sempre mais vagarosamente do que as ouvintes. Será, pois, muito mais rápido o desenvolvimento da fala da criança que recebeu treino em casa desde pequenina, do que daquela que o teve apenas a partir dos cinco anos, embora dado por técnicos especializados. As imperfeições da fala nos estádios primários da linguagem tendem a ser maiores nas crianças surdas do que nas normais de ouvido.

A criança surda necessita sempre de encorajamento enquanto aprende a falar, fazendo-se-lhe ver que está progredindo, aperfeiçoando-se satisfatoriamente. Ela não pode

controlar-se e, portanto, o seu melhor encorajamento será o aplauso ao que fôr dizendo.

É da maior conveniência que a criança se desenvolva no meio falante. Saber-se compreendida na sua fala é o maior prazer que a criança surda pode ter, assim como perceber o que os outros dizem. — MARINA AMÉLIA ALMEIDA LEMOS — (*A Criança Surda*, Lisboa).

OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE NAS PROVAS INTELECTUAIS

Razão destas notas

Há muitos anos afastado das atividades do ensino secundário, fomos chamado a compor a banca de Por-guês, no concurso para admissão ao Colégio Naval no ano corrente.

A experiência não foi grata; e, à medida que corrigíamos as primeiras dezenas de provas, ia crescendo aquela sensação de aniquilamento do homem que volta à terra natal depois de longa ausência e encontra escombros, desolação e esterilidade onde deixara prosperidade, alegria e progresso.

Mas há sempre um lado aproveitável nas coisas mais negativas. A tarefa propiciou-nos expor a dois cultos e ponderados Professores — o Dr. Mário Penna da Rocha, Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura, e o Dr. José França Santos, do Colégio Naval, antigas idéias que até então não me fora dado debater.

Elas tiveram boa acolhida por parte dos meus ilustres companheiros de banca — e ai vão expostas àqueles a quem interessam, acompanhadas de outros comentários também extraídos do relatório que julgamos oportuno elaborar.

Não faltará, talvez, quem nos acuse de ter instilado nesses comentários

o fel do saudosismo ou o veneno virulento do derrotismo. Por isso, queremos antecipar a nossa posição, geomètricamente equidistante do adocicado "ufanismo" com que embalaram os nossos coloridos sonhos de "celeiro do mundo", e do negro complexo de derrota, que abate antes da luta.

Dizemos apenas o que vimos: um simples sintoma, aparentemente inofensivo, atrás do qual se avoluma um gigantesco problema de formação de elites.

Mas não basta falar em elites: é preciso criá-las. E não se cria uma elite artificialmente, como o corpo social de um clube. Deve-se partir de uma base, no caso, é a capacidade cultural dessa juventude que vamos abandonando à própria sorte, sob a cômoda desculpa de que o cinema, a praia e as "boites" furtoaram-nos a autoridade de pais e mentores.

Protestamos veementemente contra esta fuga deliberada à responsabilidade, que representaria, em singela análise, a condenação sumária ao progresso material, técnico e científico, à inelutável evolução social e à própria liberdade mental, que constitui a mais sagrada prerrogativa do ser humano.

O que é preciso é, simplesmente, racionalizar o ensino em linhas objetivas que atendam às condições específicas da nova geração, isto é, atualizar os moldes clássicos da pedagogia, reduzir o volume de matérias a um mínimo básico e sanear o meio do mercantilismo intelectual que vem construindo palácios à sombra da ignorância, na infrene indústria dos diplomas.

Tudo isto — como simples ponto de partida — deverá obedecer, obviamente, àquilo que é fundamental em

qualquer missão que nos imponha-mos: *planejamento*.

Nunca nos faltou capacidade e senso pedagógico e já agora podemos contar, certamente, também com apoio político para realizar um programa capaz de enobrecer o ensino, motivar a atração pela cultura e sedimentar no espírito dos moços uma dose razoável de conhecimentos realmente úteis ao sentido prático da vida moderna.

Até lá, devemos deixar em paz as "elites", na doce quietude dos dicionários.

Introdução

O julgamento de um trabalho intelectual envolvendo aspectos subjetivos é, sabidamente, tarefa das mais difíceis, pela quase impossibilidade de se colocar o julgador em estado de perfeita neutralidade psicológica ante as reações que infalivelmente lhe provocam aspectos particulares do trabalho em julgamento.

A análise tem que ser impessoal, é preciso que o julgador consiga sair "de dentro de si mesmo", isto é, possa neutralizar em suas próprias tendências quanto a esta ou aquela faceta que mais lhe tocam à sensibilidade, encarando a todas elas num mesmo nível horizontal.

Esta, uma circunstância genérica que é uma constante no fato de julgamento, e praticamente irremovível.

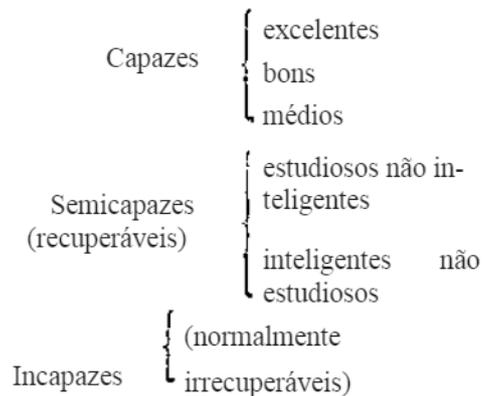
Normalmente, o processo de julgamento consiste em se atribuírem valores aritméticos aos erros concentrados, subtraindo-se da nota máxima tantos pontos quantos os erros cometidos.

Acontece, porém, que muitos trabalhos, embora apresentem erros, revelam qualidades essenciais características de uma inteligência normal, capaz de franco desenvolvimen-

to na apreensão plena da matéria, apenas prejudicada pelo fator sorte, face às questões formuladas, e pelo natural estado emotivo da condição de examinando.

Ora, o propósito de um exame intelectual não é "aprovar" ou "reprovar": é *selecionar*. E selecionar, não propriamente entre os que "estudaram" e os que "não estudaram" mas, numa espécie de triagem, entre os *capazes*, os *semicapazes* suscetíveis de desenvolvimento e os realmente *incapazes*.

Se quiséssemos esquematizar essas gradações de preparo, os diversos grupos se apresentariam, a grosso modo, no seguinte quadro:



De certa forma, os subgrupos de semicapazes se equivalem, com possibilidades mais ou menos positivas de progresso: uns, pela vivacidade e outros pela tenacidade.

Por outro lado, ocorre freqüentemente o inverso, isto é, o estudante revela-se perfeito conhecedor da matéria, mas se apresenta inibido de traduzir esse conhecimento de forma afetiva, ou não oferece qualquer traço de originalidade, quando não se "despersonaliza" na tradução fria e rígida de preceitos doutrinários.

Todos esses defeitos representam fatores tanto mais negativos quanto afetem candidatos a postos de di-

reção e comando, dos quais se deve exigir uma dose normal de qualidades positivas, que lhes facultem traduzir sempre o pensamento em ordens, instruções, exposições ou planos claros, concisos e suscetíveis de provocarem em seus comandados as reações que eles, os condutores da ação, desejam obter.

Estas considerações devem conduzir o examinador, para realizar um julgamento que atenda o mais possível ao seu propósito de *selecionar valores*, a considerar também, nos trabalhos julgados, aspectos que se não definem por simples expressão aritmética de erros, mas complementam a apuração do mérito real do trabalho, desvendando qualidades intelectuais latentes suscetíveis de desenvolvimento, ou positivando defeitos opostos.

A constatação dessas qualidades muitas vezes melhora o conceito firmado na primeira etapa do julgamento, isto é, quando se apuraram apenas os erros em seus diversos graus; e a dos defeitos produz resultado antagônico, circunstâncias ambas que devem ser devidamente ponderadas.

Eis porque decidimos julgar os trabalhos de Português sob os dois aspectos anteriormente especificados, certo de que assim seriam consideradas devidamente todas as qualidades positivas dos candidatos, fugindo-se o mais possível à influência do personalismo e, no limite da falibilidade humana, *fazendo justiça*.

Critério de Aferição

Nas provas de exame é tradicional o processo de julgamento parcelado, conferindo-se a cada uma das questões propostas um valor máximo

diverso, segundo a importância relativa que lhes atribui o examinador.

Assim, por exemplo, em Português é comum dar-se à "Composição" o valor de 60 pontos, distribuído-se o exíguo saldo entre todos os demais itens, os quais abrangem, normalmente, uma grande extensão de conhecimentos específicos.

Data venia, nunca nos pareceu muito equilibrado este princípio. Reconhecemos que na "composição" o aluno, realmente, espelha de forma implícita o seu maior ou menor domínio dos postulados da gramática; e a função da palavra é, em última análise, veicular corretamente a expressão do pensamento.

Mas esta concepção simplista responde apenas por um dos aspectos — embora respeitável — do estudo da língua: aquele que representa a aplicação final, no terreno prático, dos princípios teóricos que conduzem à expressão correta do pensamento.

Aceitá-la como índice integral de cultura equívocaria, em Matemática, a aprovar alunos que se limitassem a apresentar o resultado final correto de uma equação sem a desenvolverem.

Conhecemos gente notável — do "camelot" ao parlamentar — que pode entusiasmar pela fluência e beleza oratória. Assimilaram-nas, contudo, por simples osmose intelectual, por mera intuição subjetiva, sem sedimentação cultural; não resistiriam a uma prova de ciclo elementar — e por isso teriam que ser reprovados.

Em verdade, é preciso compreender que o julgador é como que um médico submetendo um paciente a exame clínico; embora examine órgão por órgão, êle não deixa de encarar a estrutura orgânica como um todo em que as reações também não

são fenômenos isolados, mas *um conjugado de fenômenos*, em que os mais simples poderão ser precisamente os mais danosos.

No exame intelectual também é de exigir-se a mesma unidade de julgamento, não se devendo partir de premissas formuladas sobre este ou aquele ângulo da cultura, mas *examinando* todos eles sob uniforme critério "clínico", sem idéias preconcebidas que possam conduzir a erros de "diagnóstico" por se ter admitido, de antemão, que este ou aquele órgão deverá apresentar-se como o mais afetado.

este exame geral apontará *todas as anomalias do organismo* e, obviamente, a sua mais ou menos compacta concentração em determinado órgão.

Isto significa, em resumo, que chegaremos ao mesmo resultado por caminho diferente e mais lógico, diríamos mesmo mais "técnico".

Eis porque sempre preferimos considerar as provas sob dois aspectos que, por comodismo de expressão, chamaremos de análise "quantitativa" (isto é, o julgamento objetivo, expresso em "quantidade de erros") e "qualitativa" (aferição de qualidades subjetivas, que representam mais *sensibilidade* que cultura ou erudição).

Assim, os trabalhos seriam submetidos a dois julgamentos diferentes, em que o examinador atuaria sucessivamente como um "clínico" e como um "especialista":

1.9 — considerando a prova como uma unidade indivisível e apurando os erros, falhas e impropriedades, da 1ª à última questão, e deduzindo do grau máximo — 5 — tantos pontos quantos os erros cometidos, *inclusive na composição*;

2º — analisando "qualitativa mente" a composição, também cora o grau máximo de 5;

3º — apurando o grau da prova pela soma das duas notas parciais.

O conceito de erro mais ou menos grave atenderá à *extensão e profundidade* em que afetem os conhecimentos doutrinários da matéria.

O erro é tanto mais grave, em profundidade, quanto mais elementar é o princípio a que fere; e tanto mais extenso é o sentido de gravidade, quanto mais se prenda, a regra afetada, ao senso comum da linguagem, representada por uma de suas partes fundamentais.

Se o aluno escrever, por exemplo: "Eu visava este objetivo", ou não souber analisar morfologicamente "talassocracia", ou escrever "ma-gestade", "pagem" e "foi" (dos verbos *ir* e *ser*), poderemos, em sã consciência, classificar o primeiro erro como *médio* e os demais como *leves*. Mas, se ele escrever: "hesistir", "poço" (do verbo poder), "preplexo", "invenção", "parece", falarei à minhas tias", é claro que todos esses erros são de gravidade *profunda* e revelam! uma *extensa* ignorância de rudimentos da linguagem, abrangendo vários setores. (1)

Classificação de valores

As provas deverão ser julgadas:

A — Quanto a erros, falhas, omissões e impropriedades (análise "quantitativa" aplicável a toda a prova, inclusive a composição):

leves	0,25
médios	0,50
graves	1,00
Grau máximo neste julgamento:	5

(1) Erros constatados nas provas julgadas.

B — Quanto ao conteúdo da "composição" (análise "qualitativa" das qualidades subjetivas):

- 1) objetividade e fidelidade ao tema 5
- 2) clareza e ideação 3
- 2) originalidade2

Grau máximo neste julgamento: 5

Sendo 5 o grau máximo da "composição", e como os fatores de apuração somam 10 pontos (e não 5) o grau total nesta análise deverá ser dividido por 20, embora as notas parciais dos itens 1, 2 e 3 devam ser atribuídas na escala de 10, para facilitar ao examinador a ponderação do mérito segundo os valores habituais, a que já estão familiarizados.

A apuração dos graus totais de cada prova não exigirá a extração de médias aritméticas nem ponderadas, resultando da simples soma dos graus parciais assinalados nas análises "A" e "B". As possibilidades de engano ficam, assim, mais limitadas.

As provas deverão apresentar 4 cm de margem para lançamento dos valores dos erros assinalados, possibilitando a sua soma no próprio trabalho e facilitando a revisão e conferência dos lançamentos.

Formulação das questões

A premência do tempo impediu-nos, neste concurso, de organizar as questões de forma a que se enquadrassem no sistema de aferição idealizado, forçando-nos a adotar um misto dos processos clássico e pretendido de julgamento.

De certo modo, atendemos em parte a um dos princípios básicos defendidos, de vez que, atribuindo igual valor (5) aos erros apurados no questionário e na "composição", pudemos equilibrar o julgamento entre o domínio teórico das regras gramaticais e a capacidade de aplicação prática dessas mesmas regras.

Contudo, o esquema ideal, que atenderia ao nosso propósito, seria o seguinte:

1ª, 2ª e 3ª questões: unidades de gramática expositiva;

4ª questão: "composição".

A ordem em que são propostas as questões é a ordem natural em que são corrigidas pelos examinadores, e a que conduz o examinando a resolver as questões objetivas, deixando para o fim o tema subjetivo, aquele que requer despreocupação a mais tempo para meditação.

As três primeiras questões constarão de 60 unidades constituídas em 3 grupos de crescente grau de importância, segundo o quadro seguinte:

Questão	Nº de "itens"	Valor dos "itens"	
		unitário	total
1ª	20	1,0	20
2ª	20	0,5	10
3ª	20	0,25	5
Soma	60	—	35

Examinando o quadro, verificamos:

1º — as três questões correspondem a 35 pontos para 60 *itens* concedendo ao candidato ampla margem de sucesso; os restantes 15 pontos deverão ser obtidos na correção gramatical da "composição";

2º — o valor dos acertos ou erros é o mesmo, tanto para estas questões, quanto para a "composição" (veja-se a "classificação de valores");

3º — na 1ª questão, porque deve compreender conhecimentos mais simples, os erros são classificados como *graves*; os da 2ª questão são médios e os da 3ª são *leves*;

4ª — os valores totais das questões correspondentes a erros "graves" e "leves" equívalem, respectivamente, ao dobro e à metade das questões "médias", como mais um fator de ajuda ao candidato, atendendo à deficiência atual do ensino.

Os temas para "composição" devem ser cuidadosamente traçados em torno de coisas *objetivas e atuais*.

Para os candidatos ao Colégio Naval, selecionamos *Livro, Rádio e Cinema*, atendendo a que o assunto se presta a uma extensa gama de interpretações, que podem ir do humorístico ao filosófico; e, mais, que as três peças do tema são do conhecimento íntimo da juventude, qualquer que seja a sua procedência regional ou social.

Quanto ao aspecto formal, deve ser facultada ao candidato inteira liberdade na apresentação do tema como dissertação, carta, descrição, ou como lhe indicar a sensibilidade ou a inspiração no momento.

Devem ser evitadas frontalmente questões complexas, dúbias ou que possam, por controvertidas, agravar

a tensão nervosa do candidato; e, mais ainda, porque:

1º — há uma natural tendência do candidato, principalmente o que se destina a escolas militares, para dedicar e melhor de seus esforços ao estudo da Matemática, considerada como o "carro-de-fogo" da admissão;

2º — há falta de motivação do interesse pelo estudo de matérias como Português que, verdadeira Arte, não pode ter soluções "equacionadas", ao gosto da época de utilitarismo, ou de "intelectualismo utilitário", que constitui hoje um fenômeno social generalizado;

3º — devemos reconhecer os defeitos de que se resente o plano de ensino federal, a começar pelo acúmulo de matérias do currículo.

Método de Trabalho

1. — As provas foram diariamente divididas em três grupos e cada examinador julgou um grupo, sem comunicar aos demais os graus atribuídos à "composição".

2. — A "composição" era novamente julgada por um dos dois outros examinadores, que lhe conferia o seu grau.

3. — Comparados os graus, se a dessemelhança era pequena, apurava-se imediatamente a média aritmética.

4. — Se a diferença era sensível, submetia-se a "composição" ao terceiro membro que, não tendo participado do julgamento daquele grupo de provas, atuava como revisor e juiz das opiniões divergentes, discutindo os três os fundamentos da divergência e concluindo por um grau definitivo.

5. — As unidades de gramática, por terem graus já fixados, não sofreram duplo julgamento, mas uma cuidadosa revisão dos erros e acertos assinalados, principalmente quanto aos trabalhos dos reprovados.

6. — Deve-se salientar que o endoutrinamento e perfeita identidade de pontos-de-vista pessoais constituíram, no caso, a melhor garantia de um julgamento honesto, ponderado e justo: em 273 provas julgadas, o número de composições que exigiram arbitragem não foi além de 6, pouco mais de 2%.

Sugestões

Se nos fosse dado legislar em matéria de ensino, estabeleceríamos um prêmio oficial e obrigatório, a ser conferido aos primeiros colocados em concursos dessa natureza.

No exame de que participamos, sugerimos que o prêmio, em dinheiro, correspondesse ao valor das peças de enxoval que não são fornecidas pela Marinha.

Não acreditamos possa haver muito mais nobre aplicação, para verbas administrativas, do que esta de incentivar alunos que, pela inteligência ou pelo esforço, conseguem fazer com que ainda possamos esperar do futuro.

Outro aspecto da questão é o que se refere à vista de provas dos inabilitados.

Consideramos ponto pacífico que a simples seleção de uma comissão examinadora deve colocá-la acima de qualquer suspeita quanto a capacidade intelectual e idoneidade moral. Contudo, parece-nos justo esclarecer ao candidato como e por que foi reprovado, e tanto a êle como aos pais ou responsáveis, muitos dos quais pu-

seram no concurso as suas maiores esperanças e recursos, e estarão muito naturalmente sob a influência do excesso de confiança natural de pais que julgam os próprios filhos.

A decisão das bancas deve ser sempre considerada justa, definitiva e irrecorrível. A revisão, porém, pode sempre apontar enganos aritméticos e outros, decorrentes de muitas causas, entre as quais a estafa. Possibilita aos responsáveis, também, ajuizar sobre a capacidade dos professores a quem confiaram seus tutelados e providenciar para que, de futuro, aprimorem seus conhecimentos na matéria em que foram reprovados; ou, ainda, poderão eles constatar que o estudante se revela fraco em "composição", ou em verbos, ou na análise léxica e, assim, precisará ser mais trabalhado neste ou naquele sentido.

Conclusão

Creemos que, tal como agimos, temos atendido a todas as hipóteses previsíveis em assunto tão delicado como seja *seleção de valores* em concurso intelectual, conciliando o duplo interesse: da Marinha, representada pelo Colégio Naval, não podendo dispensar de seus oficiais uma base cultural mínima exigida pela dignidade e missão do oficialato; e dos próprios candidatos, assim cercados da máxima equanimidade na aferição do seu índice de real capacidade.

Lamentamos apenas ter constatado de perto, com profunda consternação, como se envileceu em nossa época o estudo da língua portuguesa.

Não somos puristas, não somos idólatras da gramática, nem ousaríamos esperar desses rapazes inspiração, brilho, estilo, vivacidade ou, mesmo, aquela espécie de cultura intrinseca-

da à força, pelo denôdo de nossos velhos e saudosos Mestres, na precária porosidade intelectual de nossos cérebros.

Sabemos — e o proclamamos de início — como são diametralmente opostas as condições atuais do Ensino e da sociedade, caracterizando um fenômeno que é mais moral que propriamente cultural.

Entretanto, surpreendeu-nos o grau de abastardamento a que atingiu esse estado de coisas, deixando prever que, dentro de breves tempos, será necessário limitar os concursos desse nível às clássicas provas de leitura, cópia e ditado a que se submetem os alfabetizados.

Existe, fora de dúvida, um problema a enfrentar e resolver, conclamando a união de esforços de pais, professores e autoridades — e isto foi patenteado não apenas nas provas de Português, mas em todas as demais.

Vimos nas provas de Geografia e História, por exemplo, coisas como estas, escritas por portadores de diploma da 4.^a série ginásial:

"O primeiro Presidente *civil* da República foi o marechal Deodoro".

"O maior porto *dos E.U.A.* no *Pacífico* é Santos".

"Quem assinou a carta da Independência dos E.U.A. foi Washington Luís".

Parece supérfluo qualquer comentário.

Transcendendo o fato dos limites da nossa função de simples examinador, não pudemos, contudo, furtar-nos ao dever de registrar a verdade do que vimos, sem que nos animasse qualquer sentimento de crítica viru-lenta; ao contrário, como movido pelo sincero desejo de ver uma geração redimida dos erros de planejamento,

concessões à mediocridade e danosa demagogia acumulados em muitos anos de ausência de uma sadia política educacional. — N. L. GAMA ANDRÉA — (*Educação*, Rio).

EDUCAÇÃO E PROGRESSO SOCIAL

Entre os grandes objetivos da educação, tão bem analisados por John Dewey, em "Democracy and Education", estão o desenvolvimento natural, a eficácia social e a cultura ou enriquecimento mental e pessoal.

Tais objetivos, longe de entrarem em conflito uns com os outros, harmonizam-se quando visamos um tipo de sociedade que permita a plena expansão das capacidades naturais do indivíduo para o exercício de atividades que tenham significação social; quando a cultura, acessível a todos, identifica-se à ação, às relações sociais e aos interesses humanos e a de-senvolução da ciência é posta a serviço do homem, da vida e do progresso.

Acreditamos que o caminho para uma solução justa do problema social do homem poderá ser encontrado no nivelamento das oportunidades para o desenvolvimento pessoal e a prosperidade econômica; na utilização eficaz dos recursos econômicos em atividades que a todos beneficiem e numa equilibrada valorização da personalidade humana; na aproximação e conciliação do individualismo e do coletivismo numa vigorosa e ampla síntese democrática.

Oferecendo a todos as mesmas possibilidades de desenvolverem as suas aptidões, de se tornarem capazes de escolher e seguir a própria carreira; alteando o nível mental e moral

do povo, a educação concorrerá para o predomínio de formas mais puras e mais elevadas de subordinação.

Homens independentes, conscientes de si próprios, plenamente desenvolvidos, mentalmente sadios, educados em situação social proporcionada por escolas democráticas, saberão agir inteligentemente, decidir por si mesmos, servir ao próximo e contribuir com entusiasmo para a conquista de um mundo melhor na luta comum contra a pobreza, a fome, a enfermidade, a ignorância, a credulidade, o privilégio, a exploração do homem, o lenocínio, o chauvinismo e a guerra, numa livre e ativa participação social. Tais homens, impelidos pela simpatia humana, encontrarão os caminhos da verdadeira auto-realização.

A aparente oposição entre desenvolvimento natural e eficiência social resulta, certamente, de se considerar o indivíduo, erroneamente, uma realidade substancial e a sociedade uma soma apenas de indivíduos, quando — excetuada a natureza originária — tudo é social e cultural na pessoa humana e a sociedade é mais do que uma soma: síntese da interação dos indivíduos, "complex of psychic relations", como diria Giddings, constitui realidade objetiva, entidade exterior e superior aos indivíduos.

A personalidade — fonte de originalidade e fundamento da liderança — é combinação do "individual" com o "social", como diz Emory Borgardus. Não pode, assim, ser realizada fora do meio social. "O indivíduo isolado — proclama Dewey — nada é; só mediante a assimilação das instituições organizadas atinge êle a verdadeira personalidade".

"La formación de la personalidad está condicionada por el médio: la experiencia individual se forma en

función de la experiencia social", salienta Ingenieros. E Gilberto Freyre, com admirável clareza, elucida: "Para se realizar como natureza humana, o animal humano tem de socializar-se, personalizar-se, e tornar-se herdeiro portador e criador de cultura, ou pelo menos participante da obra de criação, ou de conservação de cultura".

O equipamento biológico representa apenas a "base orgânica" da personalidade; constitui um potencial que carece de estímulos sociais e culturais para que se desenvolva, se defina e se realize a autêntica natureza humana.

As atividades inatas não se podem desenvolver independentemente do uso que delas se faz. E somente a vida social proporciona as condições necessárias à utilização das aptidões do indivíduo, os estímulos indispensáveis ao desenvolvimento de suas capacidades naturais, o que nos leva, implicitamente, a reconhecer que o desenvolvimento natural está condicionado ao social e a educação representa um processo de reconstrução, de reorganização.

Entre indivíduo e sociedade há íntima correlação, efetiva interdependência. A natureza original funde-se no homem com as suas aquisições sociais, numa unidade que oferece resistência à decomposição: o ser social.

O principio da eficácia social não se choca, destarte, com a teoria do desenvolvimento natural, no que esta tem de verdadeiro.

Aplica-se também à Pedagogia o que Gilberto Freyre dissera da Sociologia: ■— ela tem de ser "anfíbia" ou "mista" para alcançar a natureza e a sociedade, por isso que o homem é uma realidade natural e social ao

mesmo tempo: não pode ser estudado fora de suas relações com o meio, a sociedade e a cultura.

A função social da escola — instituição regulativa, órgão de educação intencional e sistemática — é evidente. A escola é um meio especialmente preparado para continuar a reforçar o processo socializador dos grupos primários, tendo em vista atender às exigências e necessidades da vida social.

Secundando a ação educativa da comunidade, no socializar as disposições do indivíduo, a escola representa, indubitavelmente, um fator de continuidade social. Todavia — e nisto não há incongruência alguma — deve ser, ao mesmo tempo, um agente de progresso social; deve figurar entre as forças renovadoras da sociedade, deve agir como motor e não como freio no mecanismo da evolução social, como diria Fernando de Azevedo. Isso, entretanto, só será viável numa sociedade progressiva, verdadeiramente democrática — claro que não nos referimos apenas à forma de governo — em que os fatores de conservação atuem no sentido de transmitir unicamente as conquistas e as realizações úteis e benéficas.

A escola é um reflexo do meio social que a delimita. "Reflete, tão-somente, o que já vai pela própria sociedade", como bem o disse Anísio Teixeira. Exemplo recente ilustra a asserção: quando a ação complexa, irresistível e profunda da sociedade permitiu a histórica decisão, de 17 de maio de 1954, da Suprema Corte dos Estados Unidos, tornou-se então possível, às escolas norte-americanas, iniciarem, no seu seio, o processo de eliminação da segregação racial, presente num país que se ufana de sua democracia, que sabemos insuficiente.

Orientada no sentido progressista, a escola é capaz de proporcionar "hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordem", na feliz expressão de Dewey. Para isto é necessário que assimile as transformações profundas que se vão operando nas sociedades atuais e o propósito de estimular a formação de hábitos ativos que possibilitem ao homem influir na direção dos conhecimentos e atuar inteligentemente na ordem social de amanhã. Ninguém, aliás, expressou isso melhor do que Kilpatrick, em "Education for a changing civilization".

Educação é socialização, ou socialização, como diria Georg Simmel. Socialização, porém, não deve ser entendida no sentido de conformidade inconsciente, sujeição absoluta, acomodação passiva, aceitação integral das condições sociais existentes e dos padrões culturais presentes. Deve ser compreendida como dilatação da autoconsciência afetiva — self-regarding sentiment — para uma consciente participação, sem exclusão da atitude de crítica inteligente e responsável e de combate aos males sociais.

Deve-se educar a criança "não para o estado atual de coisas — diz. Dewey — mas para tornar possível uma melhor humanidade futura".

A educação deve ser concebida como utilização da experiência social para a sua reconstrução em níveis cada vez mais elevados. E a escola como fator de renovação, instrumento de evolução e de progresso que poderá concorrer para a redução das distâncias e dos conflitos sociais para a conquista de novas e melhores condições de vida, de mais altos padrões culturais, de reformas que aten-

dam às mais justas justas solicitações humanas.

Tal concepção implica na organização da escola como ambiente capaz de estimular as energias criadoras do indivíduo, o seu espírito inventivo, as suas atividades inovadoras em função do progresso social, depurados — na preparação da comunidade escolar — os erros, as práticas iníquas, os absurdos, as coisas senis e indesejáveis da sociedade atual e omitidas as separações desnecessárias que tornam os indivíduos, as classes, os grupos, as raças e as nações indiferentes ou hostis uns aos outros. Mais ainda: implica na revisão contínua, no constante reajustamento do ambiente escolar; na incessante seleção de estímulos pelo processo de eliminação ou redução de uns, de instituição ou reforçamento de outros, em íntima conexão com as necessidades de aperfeiçoamento e as aspirações de progresso social.

A paz pela escola é, sem dúvida alguma, alvo intrínseco ao objetivo social da educação nos dias presentes.

A identificação dos objetivos social e nacional da educação — observa Dewey — tem sido nocivo ao social. É tempo de reconciliar o espírito nacionalista "com as coisas que unem todos os homens para fins comuns, independentemente de fronteiras políticas nacionais." Por isso a escola deve acentuar "tudo aquilo que vincula os povos para os empreendimentos e os resultados que a todos beneficiem", sem preocupação de credo, de nacionalidade ou de raça.

Acima das pátrias está a humanidade. Em todos os lugares da terra está a vida, a natureza, o trabalho, o amor, a beleza e o desenvolvimento. Em todas as regiões, em todas as latitudes está o homem que luta, ama,

sofre, sonha, trabalha, medita, pesquisa, descobre, experimenta e realiza: o nosso próximo. É tempo de assimilar o sentido do próximo, tão bem traduzido na parábola do Bom Samaritano; de anular todas as barreiras que separam os homens e os impedem de colaborar uns com os outros para aumentar o bem-estar de todos.

Infelizmente, persistimos no lamentável propósito de transmitir às novas gerações desprezíveis preconceitos, falsos pudores, injustificáveis esquivações, superstições, fanatismos e intolerâncias que tantos sacrifícios desnecessários e tão profundos sofrimentos têm provocado.

Desventuradamente, muito pouco temos feito no sentido de proporcionar à criança situações propícias à aquisição de hábitos de higiene, de independência, de reflexão, de trabalho, de compreensão humana e de cooperação; de novas e melhores atitudes mentais e emocionais, de tendências e práticas favoráveis à saúde, à alegria, a todas as exaltações humanas, para que possa reorganizar a própria vida em níveis mais elevados e a sociedade em bases mais justas e mais humanas.

A educação pode e deve ser colocada a serviço das mais nobres aspirações, das mais belas esperanças humanas como arma para a conquista de um mundo de paz, de justiça e de realizações grandiosas, onde haja melhor distribuição e emprêgo da riqueza, onde todos os homens encontrem as mesmas possibilidades para a livre circulação social, o individualismo se possa avir com a ação comum e os nacionalismos não constituam obstáculos à colaboração recíproca de todos os povos; onde, enfim, todos os seres humanos possam viver uma vida emancipada alçados

ao máximo conforto e felicidade possíveis. — NUNES MENDONÇA — (*Correio de Aracaju, Aracaju*).

O ENSINO DO FRANCÊS

A preocupação muito justa de **não** manter um número exagerado de disciplinas no curso secundário, teria aconselhado que, na Reforma do Ensino aprovada pela Câmara dos Deputados, se incluísse apenas uma língua, viva (francês ou inglês) à escolha do aluno.

Não faltaram vozes autorizadas que condenassem desde logo a inovação e, nas condições presentes, não pode haver dúvida quanto à necessidade para o Brasil de ensinar, no mesmo pé de igualdade, o francês e o inglês. É portanto desaconselhável, por todos os motivos, a preferência por um só desses idiomas. Não seria possível ao legislador optar pelo francês, tendo em conta apenas as origens da nossa cultura e o caráter latino da nossa gente, nem pelo inglês, dada a condição americana do Brasil, a amplitude do idioma inglês, a importância do mundo anglo-saxônico ou as vantagens para os estudos técnicos e as relações mercantis. Qualquer dessas predileções importaria em desfalcocar o cabedal dos jovens brasileiros, quer se destinem às profissões liberais, quer às atividades industriais e comerciais, quer às letras ou às artes.

Como muito bem definiu a Organização das Nações Unidas, de forma realista e exata, o francês e o inglês são *idiomas de trabalho*, e, embora haja outros oficializados na sua Carta, são eles os de uso corrente.

No mundo contemporâneo o francês não perdeu os seus direitos de língua universal e diplomática, ape-

nas a exclusividade, mantida por longo tempo, com apogeu no século XVIII. Hoje, ao seu lado, mas também sem exclusividade, se encontra o inglês. Em todas as conferências, bem assim nos órgãos e institutos internacionais, os dois estão no mesmo plano, tendo igualmente os idiomas regionais assumido, por último, papel preponderante. O castelhano, por exemplo, é o idioma mais falado nas conferências inter-americanas, onde por igual são línguas oficiais o português, o inglês e o francês.

Em reunião do Comitê da UNESCO, para assuntos de Educação Fundamental, composto por técnicos lingüísticos de sete países: Bélgica, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Guatemala, Países-Baixos e Tcheco-eslováquia e reunida em Paris de 30 de junho a 3 de julho de 1947, ficou decidido — depois de pesquisar "em que medida o emprêgo de uma língua comum poderia facilitar a compreensão dos povos", e de verificar ser impraticável "o sistema de uma língua única para o mundo em conjunto" — *recomendar a adoção de duas línguas mundiais auxiliares* ■ — o francês e o inglês".

E, se observamos a distribuição geográfica desses idiomas, verificaremos que ora um ora outro se encontra em primeira ou segunda posição no mundo, cabendo porém ao francês a primazia entre os países da América Latina. Na antiga Liga das Nações — onde o francês e o inglês eram os idiomas oficiais — se empregava muito mais o francês, embora, como dizia Aristides Briand, o francês fosse ali falado em todos os idiomas.

Opção por uma dessas línguas faz crer que, com qualquer delas, o jovem poderá resolver os problemas da sua cultura e da sua vida, quando na realidade assim não acontece.

Nenhuma delas é por si só o instrumento completo para nós brasileiros, ou para qualquer outro povo da América Latina.

A reforma do ensino liceal, em Portugal, adotada em 17 de setembro de 1942, mantém o estudo dos dois idiomas e assim o justifica: "Não seria exequível ministrar no curso geral o ensino de três línguas, além da materna. A língua francesa não pode deixar de ser mantida, porque está consagrada como instrumento de cultura. Temos, porém, de reconhecer que não é hoje menor a importância da língua inglesa, que domina cada vez mais a vida internacional dos povos".

Nos Estados Unidos da América, com idioma universal, o problema de uma língua viva no currículo secundário é aquele em que reina maior confusão e mais intensa divergência, conforme acentua o relatório do "Harvard Committee" — *General Education in a Free Society*. Para esse Comitê, as línguas estrangeiras, no seu país, são estudadas em dois sentidos: instrumento de utilidade e acesso aos estudos humanistas, porque "as línguas, como as suas temáticas, são portas que se abrem para os estudos vizinhos". E enquanto menciona, no primeiro grupo — o alemão e o espanhol, inclui, no segundo, o francês e o latim, que são para muitos estudantes — "a avenida natural de seus futuros estudos humanísticos". Entre nós poderíamos justificar, no mesmo critério, embora sem ser de modo absoluto, o estudo obrigatório dos dois idiomas, cuja conciliação é justa, razoável e perfeita. Aliás, nos Estados Unidos, o francês é amplamente estudado. Não tenho estatísticas recentes, mas, antes da última guerra, nas escolas secundárias oficiais, o francês era a

língua viva mais procurada, com perto de meio milhão de alunos. As relações com a América Latina têm desenvolvido muito, ultimamente, o castelhano e o próprio português. Este já começa a ser estudado em diversos cursos e de modo auspicioso. O estudo de uma língua viva é obrigatório para ingresso em quase todos os "Colleges" estadunidenses, sendo hoje o francês e o castelhano as preferidas ...

O ensino do francês é essencial no Brasil para todas as atividades, porque, em primeiro lugar, não se deve quebrar uma tradição e, já em 1817, observava Martius que a propagação da língua francesa e o ingresso de enorme quantidade de livros seus superavam tudo quanto se pudesse imaginar. Depois, o francês foi por muito tempo o instrumento quase que exclusivo da nossa cultura e, por seu intermédio, estudamos não apenas as obras francesas, senão as de todo o mundo. Da França nos veio a irradiação da inteligência e da sensibilidade universais. Gilberto Freyre, verificando anúncios de livros franceses no século passado, encontrou ao lado de La Fontaine, Madame de Sevigné, Voltaire e Rous-seau, Lições de Física, Tratados de Medicina, Astronomia, Química, Mineralogia, Botânica e assuntos técnicos. E, mais ainda, lemos, em francês, livros de outros países e os clássicos gregos e latinos, traduzidos nesse idioma. E isso para não falar no influxo francês sobre a vida em geral, os costumes e as modas, o teatro, as conferências e as revistas.

Francês é essencialmente a língua literária e a França, como bem observou Keyserling, é a nação literária por excelência. Ora, essa influência da literatura francesa sobre a brasi-

jeira tem sido permanente e é irrecusável. Assim, deixar a jovens, com 12 anos, a opção pelo estudo de um idioma — quando a única preocupação que podem ter, nessa idade, é de facilitar o curso — importa em sacrificar elementos para numerosas vocações literárias e, em qualquer caso, embaraçar a compreensão da própria formação cultural brasileira de base essencialmente francesa. A repercussão dos movimentos literários franceses no Brasil é impressionante. Hoje, por exemplo, talvez só mesmo, na França, o caso da menina prodígio Ninon Drouet seja mais debatido e comentado do que no Brasil.

É preciso acentuar ainda o absurdo da escolha da língua viva por ou para um menino ou menina na idade de doze anos mais ou menos. O menor não o pode fazer, por lhe faltar discernimento. Logo a escolha será de seus pais. Que podem, porém, saber das tendências de um menino ou menina nessa idade, a fim de lhe determinar antecipadamente o idioma mais conveniente e uma profissão para a qual dificilmente lhe terão brotado os pendores? Nesse particular o projeto é, pedagogicamente, muito infeliz. Se o menor carece de capacidade, quem por êle escolher jogará com dados aleatórios, mesmo porque o geral das famílias não possui estudos especializados para tais determinações. É necessário evitar que os adolescentes, por falta de meios ou negligência de orientação, venham a perder a confiança em si e falhar aos seus objetivos por deficiência de sistemas educacionais.

A adoção de uma só língua viva no segundo ciclo confirma a intenção do projeto de só dar um idioma ao aluno. E aquêle que fez obriga-

tório no primeiro ciclo continuará no segundo. Aí se vai produzir um outro inconveniente da escolha. Desde o segundo ciclo, os alunos não disporão mais dos mesmos instrumentos de penetração universal. Nos colégios e nas faculdades, não seguirão todos um texto em inglês ou em francês. Eles serão divididos em duas classes e, com isso, geraremos uma confusão funesta e quebraremos a unidade da formação intelectual da juventude. Teremos o grupo francófono e o grupo anglofona.

Não há porque limitar o que não se pode circunscrever. Não estamos ainda em condições, no Brasil, como nos países latino-americanos, de possuir um só idioma estrangeiro, como seria aliás muito estimável. Mas abandonar o francês importaria em sacrificar uma tradição e perder o nosso mais forte instrumento de cultura, dentro das indiscutíveis vocações do nosso povo. Não estudar o inglês seria perder um elemento básico de contato com a poderosa cultura anglo-saxônica e com a grande república irmã do norte do hemisfério a cuja fascinação não podemos escapar.

Nessa circunstância, o razoável é não reformar. Mantenhamos as duas línguas, mas com programas racionais, de acordo com os fins a que se destinam no ensino médio, e não como se faz atualmente, em que não chegamos ao método direto para que os alunos as falem correntemente, nem são mais capazes de bem traduzi-las. Nesse ponto, sim, há que reformar e fundamentalmente.

Evito o louvor ao idioma francês, a clareza da sua expressão, a ordem da sua frase, a variedade das suas

formas e não cito o discurso de Riva-rol sobre a sua universalidade. Acentuo apenas a importância para nós brasileiros do seu estudo, ao lado do inglês, como instrumento de cultura e de conhecimento. O erro do projeto está nessa inovação opcional para o ensino das duas línguas estrangeiras básicas, pois tudo desaconselha a

escolha do francês ou do inglês, era detrimento uma de outra.

Seja sob o aspecto cultural, seja sob o utilitário, nada justifica, explica ou autoriza que, na reforma do nosso Ensino Secundário, não se mantenha a obrigatoriedade tradicional do ensino do francês e do inglês. — RENATO ALMEIDA — (*O Jornal*, Rio).